

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№5 2021 (МАЙ)

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.

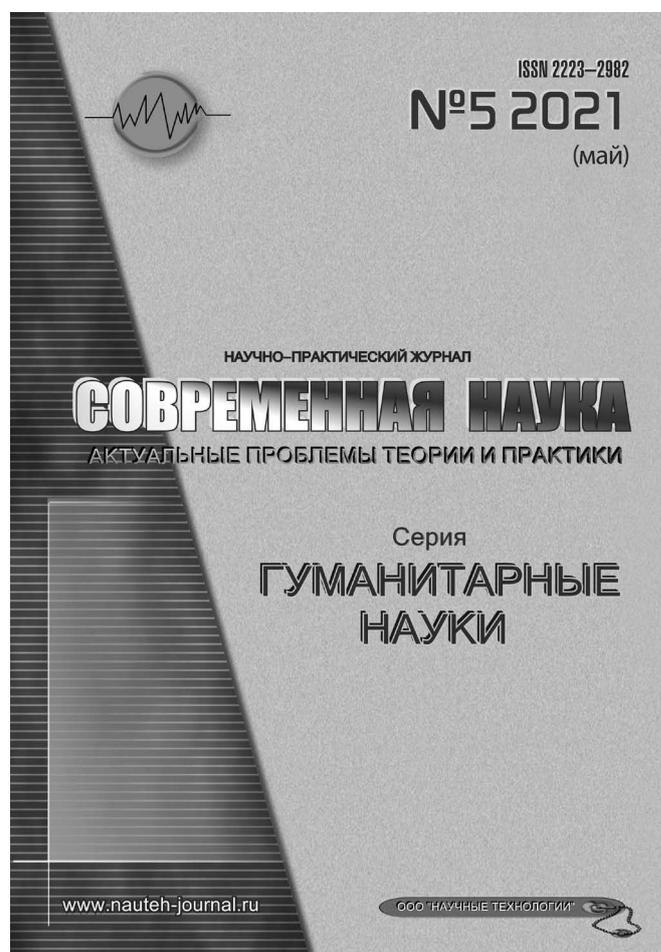
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки № 5 (май) 2021 г*

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**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 25.05.2021 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)

**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

**Петрушинский 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

- Дорофеев Д.В.** – Генезис внешней политики США: подход общественного мнения Т.Э. Бейли  
*Dorofeiev D.* – The genesis of us foreign policy: T.A. Bailey's public opinion approach ..... 6
- Коробецкий И.А., Шебалин И.А.** – Государственная политика по организации всеобщего образования в 1941-1945 гг. (на примере Оренбургской области)  
*Korobetsky I., Shebalin I.* – State policy on the organization of universal education in 1941-1945 (on the example of the Orenburg region) ..... 12
- Куренкова Е.А., Дворковая М.В., Ларионов А.Э.** – Проблемы создания комплексной истории Причерноморья: поиски методологии  
*Kurenkova E., Dvorkovaya M., Larionov A.* – Problems of creating a comprehensive history of the black sea region: the search for methodology ..... 16
- Рогатко С.А.** – Влияние технологической революции в 60-90-х гг. XIX в. на развитие перерабатывающих отраслей в Российской империи  
*Rogatko S.* – Impact of Technological revolution in the 60-90s of the XIX century on development of food processing industries in the Russian Empire. .... 21
- Тесаев З.А.** – К историческому контексту в поэме «Алгузиани» (XV век)  
*Tesaev Z.* – To the historical context in the poem "Alguziani" (15th century) ..... 26

## Педагогика

- Аманжолова Ж.С.** – Использование цифровых образовательных технологий в обучении изобразительному искусству в электронной школе  
*Amanzholova Zh.* – The use of digital educational technologies in teaching fine arts in e-school ..... 34
- Барыкинская А.М.** – Возможности использования методов арт-терапии в развитии эмоционально-личностной сферы у детей дошкольного возраста  
*Barykinskaya A.* – Possibilities of using art therapy methods in development of emotional-personal sphere in preschool children ..... 39

- Брякова И.Е.** – Формирование нового типа педагога, обладающего креативной компетентностью  
*Bryakova I.* – Formation of new type of teacher, having creative competence ..... 44
- Ван Чуньхун** – Формирование у китайской аудитории межкультурной компетенции в процессе изучения предмета «Региональная география России»  
*Wang Chunhun* – Formation of intercultural competence in the Chinese audience in the process of studying the subject "Regional geography of Russia" ..... 49
- Великородных К.П., Шешукова Е.И.** – Формирование дизайн-мышления у студентов вуза в рамках реализации индивидуальных образовательных траекторий  
*Velikorodnykh K., Sheshukova E.* – Formation of design thinking in university students within the framework of the implementation of individual educational trajectories ..... 55
- Вендина О.В., Уханова Е.В., Филеши И.В.** – Использование коммуникативных ресурсов в обучении английскому языку на начальном этапе  
*Vendina O., Ukhanova E., Fileshe I.* – The use of communicative resources in English language teaching on the elementary level ..... 60
- Гуренко М.В.** – Социально-культурные условия развития творческого потенциала подростков в деятельности школьного театрального коллектива  
*Gurenko M.* – Socio-cultural conditions for the development of the creative potential of adolescents in the activities of the school theater group ..... 64
- Гуренко М.В.** – Особенности развития творческого потенциала подростков средствами театральной педагогики  
*Gurenko M.* – Features of the development of the creative potential of adolescents by means of theater pedagogy ..... 68
- Дикова Т.В., Смирнова Е.А., Ковалева Т.А., Зверев Д.С., Орешин Д.Н.** – Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования

- Dikova T., Smirnova E., Kovaleva T., Zverev D., Oreshin D.* – Practice-oriented professional training of future teachers in the course of modernization of teacher education ..... 72
- Дубовицкая Т.В., Тураева Т.Л., Белоногов Е.К.** – Некоторые аспекты преподавания физики в техническом вузе в период пандемии  
*Dubovitskaya T., Turaeva T., Belonogov E.* – Some aspects of teaching physics at a technical university during the pandemic. .... 76
- Еськина О.А., Козлов О.А., Романенко Ю.А., Суворова Л.С.** – Психолого-педагогические приемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции курсантов технического вуза в условиях цифровой трансформации образования  
*Eskina O., Kozlov O., Romanenko Yu., Suvorova L.* – Psychological and pedagogical methods of forming cadets' intercultural communicative competence at a military technical academy in the context of a digital transformation of education. .... 80
- Завьялова Н.А., Чжаоу Хоуфу** – Эффективное взаимодействие как ключ к совместному процветанию  
*Zavyalova N., Zhao Houfu* – Effective cooperation as the key to shared prosperity. .... 84
- Камардин М.В.** – Опыт применения ролевой игры в зарубежной педагогической практике  
*Kamardin M.* – The experience of using role play in foreign teaching practice. .... 88
- Карасева Э.М., Карасева В.М.** – Взаимосвязь системно-деятельностного и компетентностного подходов в образовании  
*Karaseva E., Karaseva V.* – The relationship of systemic and efficiency approaches in education. .... 91
- Лебедева Е.Г., Королева И.В., Митрофанова А.Г., Соколова И.Ю.** – Применение роуп-скиппинга как средства развития скоростно-силовых качеств у детей 10-12 лет в системе дополнительного физического образования  
*Lebedeva E., Koroleva I., Mitrofanova A., Sokolova I.* – Use of rope skipping as a means of developing high-speed power qualities in children 10-12 years old in the system of additional physical education. .... 95
- Ли Чжэньюй, Самсонова Т.П.** – Карл Черни и применение его этюдов op.636 в фортепианном обучении в Китайской Народной Республике  
*Li Zhenyu, Samsonova T.* – Karl Czerny and the importance of op.636 in teaching piano in China ..... 98
- Майстренко А.И.** – Развитие идеи нравственного воспитания в педагогическом наследии С.А. Рачинского  
*Maistrenko A.* – Development of the idea of moral education in the pedagogical heritage of S.A. Rachinsky ..... 102
- Найдан А.Н.** – Ценностный подход в процессе образовательной деятельности (преподавание биологии)  
*Naidan A.* – Value approach in the process of educational activity (teaching biology) ..... 106
- Нелюбина Е.Г., Бобкова Е.Ю., Григорьянц И.А., Богоносков К.А.** – Методический подход к курсу «Физика через призму нестандартных задач»  
*Nelyubina E., Bobkova E., Grigoryants I., Bogonosov K.* – Methodical approach to the course "Physics through the prism of non-standard problems" ..... 110
- Петрова Н.И.** – Грамматические аспекты обучения английскому языку в учебных заведениях «морского» профиля в контексте профессионально-ориентированного подхода  
*Petrova N.* – Grammatical aspects of teaching professional English in Maritime colleges and universities ..... 115
- Прохорова Т.П.** – Логические задания как метод формирования логических универсальных учебных действий и исторического мышления  
*Prokhorova T.* – Logical tasks as a method of forming logical universal educational actions and historical thinking ..... 119
- Рыжаков В.В., Кондрашкина Е.Г.** – Экосистема инженерных треков как среда поддержки бизнес-процессов кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета  
*Ryzhakov V., Kondrashkina E.* – Ecosystem of engineering tracks as a business process support environment of the department of radioelectronics and electric power engineering of Surgut state university ..... 122
- Салчак Б.В., Ондар Ч.М.** – Особенности ознакомления детей с юртой в дошкольной образовательной организации

*Salchak B., Ondar Ch.* – Features of familiarizing children with the yurt in a preschool educational organization ..... 128

**Хэ Цисянь** – Взаимодействие частной художественной школы Китая и музея  
*He Qixian* – Interaction between the private art school of China and the museum ..... 133

**Шаламова О.В., Бордовский П.Г.** – Результаты обучения студентов по дисциплине «Профессионально-спортивное совершенствование. Фехтование» с применением дистанционных образовательных технологий  
*Shalamova O., Bordovskiy P.* – Results of students training in the discipline "Professional and sports improvement. Fencing" using distance educational technologies ..... 137

**Шувалова Л.С.** – Динамика показателей состояния сердечно-сосудистой системы у девочек в возрасте 7-10 лет в художественной гимнастике  
*Shuvalova L.* – Dynamics of indicators of the state of the cardiovascular system in girls aged 7-10 years in rhythmic gymnastics ..... 140

## Филология

**Амбарцумян Е.М.** – Функционирование безэквивалентных терминов в английском языке и анализ их перевода на русский язык (на материале американских экономических журналов)  
*Ambartsumyan E.* – Functioning of non-equivalent terms in English and analyzing their translation into Russian (on the material of American economic journals) ..... 144

**Григорьева П.В.** – Игровая аффиксация существительных в современном русском языке  
*Grigorieva P.* – Game affixation of nouns in the modern Russian language ..... 147

**Завьялова Н.А., Ли Синьци, Юань Мэнмэн** – Китайские животные в аспекте межкультурной коммуникации на электронной платформе он-лайн коллаборации  
*Zavyalova N., Li Xinqi, Yuan Mengmeng* – Chinese animals in the aspect of intercultural communication on the electronic platform of online collaboration ..... 154

**Кучинская Е.А., Черемисова Е.А.** – Образные сравнения и метафоры – репрезентанты индивидуально-авторской картины мира в художественном дискурсе (на примере произведения Нэнси Митфорд "Voltaire in Love")  
*Kuchinskaya E., Cheremisova E.* – Similes and metaphors-representatives of the individual author's picture of the world in artistic discourse (on the example of Nancy Mitford's work "Voltaire in Love") ..... 158

**Матвеева Е.Е.** – Семантика терминов фонетики, обозначающих единицу интонации в английском и русском языках  
*Matveeva E.* – The semantics of phonetic terms denoting units of intonation in English and Russian ..... 162

**Тан Цзяминь** – Противоречие русского молчания с точки зрения межкультурной коммуникации  
*Tang Jiamin* – Contradiction to the Russian silence from the point of view of intercultural communication ..... 167

**Тымчук Е.В., Гамаева Л.А.** – Артикль и его роль в выражении концепта определённости-неопределённости в современном английском языке  
*Tymchuk E., Gamaeva L.* – The article and its role in the expression the concept of definiteness and indefiniteness in modern English ..... 171

**Харченко Н.Л., Сеницына И.А., Янова Е.А., Галеева Т.И., Багдасарова И.Ю.** – Языковые средства выражения элементов фантастики в политическом дискурсе  
*Kharchenko N., Sinityna I., Yanova E., Galeeva T., Bagdasarova I.* – Language means of expression of fiction elements in political discourse ..... 176

**Цюй Жуй** – Семантическая диффузность временных дейктических слов и ее прагматическая функция  
*Qu Rui* – Semantic fuzziness of temporal deictic words and its pragmatic function ..... 180

## Информация

Наши авторы. Our Authors ..... 185

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 187

# ГЕНЕЗИС ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ США: ПОДХОД ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ Т.Э. БЕЙЛИ

**Дорофеев Денис Владимирович**

*К.полит.н., доцент, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Симферополь  
dorof-denis@yandex.ru*

## THE GENESIS OF US FOREIGN POLICY: T.A. BAILEY'S PUBLIC OPINION APPROACH

**D. Dorofiev**

*Summary:* The purpose of the study is to determine the role and place of the theme of the US foreign policy genesis in the views of T. A. Bailey in the context of the evolution of the diplomatic history school during the 1930–1970s and the approach of public opinion developed by him. The scientific novelty lies in the fact that for the first time the analysis of T.A. Bailey's approach to the topic of the origin of the foreign policy of the United States is carried out; its influence on the development of the topic in historiography is determined. The results of the study showed that under the influence of the progressive trend, T.A. Bailey laid and contributed to the systemic transformation of the school of diplomatic history; the topic of the origin of foreign policy was not highlighted by him, but he created the prerequisites for its actualization by revisionist historians in the 1940–1970s.

*Keywords:* genesis of foreign policy, historiography, revisionism, USA, S.F. Bemis, T.A. Bailey.

*Аннотация:* Цель исследования – определить роль и место темы генезиса внешней политики США во взглядах Т.Э. Бейли в контексте эволюции школы дипломатической истории на протяжении 1930–1970-х гг. и разработанного им подхода общественного мнения. Научная новизна заключается в том, что впервые проведен анализ подхода Т.Э. Бейли к теме зарождения внешней политики Соединённых Штатов; определено его влияние на развитие темы в историографии. Результаты исследования показали: под влиянием прогрессистского направления Т.Э. Бейли заложил и способствовал системной трансформации школы дипломатической истории; тема генезиса внешней политики США им не была выделена, но он создал предпосылки для ее актуализации историками-ревизионистами в 1940–1970-е гг.

*Ключевые слова:* генезис внешней политики, историография, ревизионизм, США, С.Ф. Бимис, Т.Э. Бейли.

### Введение

Подход общественного мнения как теоретический вклад профессора Стэнфордского университета Томаса Эндрю Бейли (1902–1983) в изучение истории внешней политики США получил многоаспектное рассмотрение в историографии. Однако общей тенденцией для исследователей второй половины XX в. и первой четверти XXI в. стала концентрация их внимания на изучении взглядов ученого на исторические процессы после 1789 г. [1, р. 1–20; 2, р. 1–18; 3, р. 1–27; 4, р. 1–32; 5, р. 1–17; 6, р. 1–43; 13, р. 1–37; 14, р. 1–27; 17, р. 2–21; 18, р. 1–17; 24, р. 1–43]. В результате, сложился неизученный аспект творчества ученого: взгляд Т.Э. Бейли на зарождение внешней политики Соединённых Штатов сквозь призму подхода общественного мнения остается вне научного осмысления. Выявленное состояние историографии обуславливает актуальность проведения отдельного изыскания в этой сфере для заполнения пробела в академическом знании.

Исходя из состояния историографии, цель исследовательской работы заключается в том, чтобы определить роль и место темы генезиса внешней политики США во взглядах Т.Э. Бейли в контексте эволюции школы ди-

пломатической истории на протяжении 1930–1970-х гг. и разработанного им подхода общественного мнения. Следуя логике целеполагания, задачами исследования выступают: 1) проанализировать эволюцию интеллектуальной биографии Т.Э. Бейли на рубеже 1920-х и 1930-х гг. в контексте его перехода из прогрессистского направления в школу дипломатической истории; 2) выделить системные предпосылки формирования подхода общественного мнения Т.Э. Бейли, а также рассмотреть его применение ученым к теме генезиса внешней политики США во второй половине 1930-х и начале 1940-х гг.; 3) определить влияние подхода общественного мнения Т.Э. Бейли на эволюцию темы зарождения внешней политики Соединённых Штатов в историографии второй половины 1940-х – 1970-х гг.

Методология исследования построена на основе биоисториографической модели, состоявшей из комбинации биографического, историко-сравнительного, историко-генетического методов, системного подхода и принципа историзма. Поскольку концепция работы включает в себя интеллектуальную историю, то в исследовании уделяется ключевое внимание автобиографическим источникам Т.Э. Бейли, которые требуют использования метода критического анализа.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать его результаты и материалы в научно-педагогической деятельности: проведение исследований по историографии и истории внешней политики США, разработка учебных дисциплин по американистике.

### Интеллектуальная биография Т.Э. Бейли на рубеже 1920-х – 1930-х гг.: переход к изучению внешней политики

В процессе обучения в Гарвардском университете Т.Э. Бейли защитил докторскую диссертацию на тему «История партийных нарушений в Сенате Соединённых Штатов 1869–1901 гг.» (1927) [8] и совершенно не специализировался на внешней политике. Спустя годы он отметит упущения в образовании откровенным признанием: «Мое формальное образование в области дипломатической истории, да и вообще всей истории, было неудачным. <...> Цена, которую я, в конечном счете, заплатил за свое неверно направленное образование, заключалась в том, что мне пришлось формировать свою дипломатическую историю и вспомогательные дисциплины самостоятельно» [10, р. 3–4].

Стечения обстоятельств привели молодого ученого в новое для него исследовательское поле. Интерес к внешнеполитической сфере появился у него во время преподавательской деятельности на должности доцента истории и политологии в Гавайском университете [11, р. 92]. Т. Э. Бейли в мемуарах объяснял свой переезд на архипелаг карьерными причинами: преподавая в Колледже Сан Матео (колледж низшей ступени), он был недоволен низким статусом учебного заведения, поэтому, когда ему попала информация о вакансии, сразу же согласился, поскольку поступал на работу в вуз, где мог бы преподавать на более высоком уровне. При этом, как он отмечал: «Никто на материке, казалось, не хотел этого (трудоустройства. – Д.Д.), и некоторых потенциальных сотрудников спрашивали, кого бы они порекомендовали, если бы их не привлекала эта должность» [Ibid.].

Доступ к местным архивам Т.Э. Бейли помог получить коллега по историческому факультету – Ральф Симпсон Куйкендалл (1885–1963), преподаватель истории, секретарь Гавайского исторического общества с 1922 г. по 1932 г., но, самое главное, он, как и новоприбывший историк, был тоже учеником профессора Герберта Юджина Болтона (1870–1953) [22, р. 56]. Неформальные связи внутри т.н. «болтоновской школы» открывали перспективные возможности осуществлять академическую мобильность.

Имея доступ к первоисточникам, Т.Э. Бейли сделал шаги в новой сфере, выбрав проблематику международного аспекта американской аннексии Гавайского королевства [19, р. 42]. С этих публикаций началась новая

века в научной карьере Т.Э. Бейли, снискавшего авторитет историка-ревизиониста, развенчивавшего мифы [21, р. 52–53]. Характерной особенностью этого периода было то, что ученый обратил внимание на роль печатных изданий – газет – в качестве источника для проведения анализа внешней политики. Ограниченность количества официальных источников им компенсировалась привлечением газетного материала. В перспективе это решение будет иметь далеко идущие последствия для развития науки.

Остаться в изоляции от материка ученый не собирался и пытался использовать любую возможность, чтобы вернуться. Она появилась только спустя три года. Процесс «возвращения» не был случайностью, а представлял собой результат протекции его куратора по студенческим годам – профессора Эдгара Юджина Робинсона (1887–?). Стараниями наставника Т.Э. Бейли получил место работы в Стэнфордском университете [16, р. 162–163]. Оказавшись в совершенно другой интеллектуальной среде, молодой ученый окончательно решил связать свои научные изыскания с историей внешней политики США. Этому решению способствовала не только работа в престижном вузе, но и членство в Тихоокеанском отделении Американской исторической ассоциации. В совокупности вуз и профессиональная организация создавали системные условия для роста, но требовали и специализации на конъюнктурных темах. Тем не менее, на протяжении 1930-х гг. Т.Э. Бейли не вел научных разработок по проблематике раннего периода внешней политики США, отдавая предпочтение современной истории. Одновременно, он отходил от «узкого» понимания истории дипломатии, основанного на официальных источниках.

### Системные предпосылки формирования подхода общественного мнения и тема зарождения внешней политики США во взглядах Т.Э. Бейли (вторая половина 1930-х – начало 1940-х гг.)

Радикальные изменения произошли во второй половине 1930-х гг.: «карантинная речь» от 5 октября 1937 г. президента Ф.Д. Рузвельта обозначила резкие перемены во внешней политике США – неизбежность вовлечения страны в международные отношения надвигающейся Второй мировой войны. Перемены требовали изменения общественного мнения. Прежний концепт, разработанный профессором Йельского университета Сэмюелем Флэггом Бимисом (1891–1973), отображал преобладание изоляционистских настроений в первой половине 1930-х гг. Приближение конфликта и неизбежность участия в нем США создавали предпосылки для поиска новой парадигмы коммуникаций между правящей элитой и обществом – сказывался негативный опыт президента Томаса Вудро Вильсона, утратившего связь с электоратом.

Меняющийся контекст общественно-политического дискурса второй половины 1930-х гг. привел к поиску новой модели подачи исторического материала, в котором, как у С.Ф. Бимиса, не делался акцент на американской исключительности и уникальности и в котором противопоставлялись США и Европу. Политическая повестка привела к тому, что одними из выразителей нововведений стал Т.Э. Бейли. Наиболее значимые плоды этого выбора проявились уже в годы войны и были связаны с публикацией ряда книг, среди которых два издания отображали его взгляды на генезис внешней политики североамериканского государства. Обе книги представляли собой не академические, а учебные издания – для охвата большей аудитории читателей.

На рубеже 1939–1940 гг. вышла в свет монография «Дипломатическая история американского народа». Название было заимствовано из заголовка книги Джона Баха Макмастера (1952–1932) «История народа Соединённых Штатов: от революции до Гражданской войны» [10, р. 6]. По словам Т.Э. Бейли замысел сочинения рождался из практики, а также под влиянием примера педагогического опыта коллеги по университету – профессора Самуэля Элиота Морисона (1887–1976), который вел активную публикационную деятельность по написанию учебной литературы для студентов [11, р. 68]. «Почти десять лет – отмечал Т.Э. Бейли – я читал курс лекций по истории американской дипломатии в Стэнфорде и не пользовался учебником. Имелось несколько довольно хороших книг, но тогдашний заведующий нашим отделом, писавший трудную прозу, был недружелюбен к непереваренной истории. В конце концов я решил включить свой основной лекционный материал в книгу “Дипломатическая история американского народа”, впервые опубликованную в 1940 году» [ibid, р. 69].

Т.Э. Бейли утверждал, что его работа была написана на основе хронологического, а не тематического подхода, а факты замещались интерпретацией. Стиль изложения был упрощен, поскольку он был обращен к студенческой аудитории, а рецензенты, принадлежавшие к более старшему поколению, негодовали о целесообразности публикации. Эта ситуация была малоприятной для ученого даже по прошествии десятилетий: «Чувствуя себя по-юношески неуверенно и сознавая всепроникающую опасность ошибок, послал одну-две главы рукописи нескольким друзьям-профессионалам для получения их критической реакции. Большинство ответов были полезными, но два респондента старой гвардии нахмурились на очевидную попытку молодого хлыща в возрасте около тридцати лет привнести некоторую степень бодрости в обычно скучную тему. Один пожилой профессор Калифорнийского университета в Беркли настойчиво увещевал меня не публиковать книгу, написанную в этом духе: я погублю свою репутацию ученого еще до того, как она у меня появится. Выдающийся специ-

алист по Каслри из Кембриджского университета, с которым я познакомился летом в Стэнфорде, вернул мою главу о доктрине Монро без сопроводительного письма или комментария, за исключением единственной фразы, написанной крупными буквами на первой странице, “Я не верю, что история может быть написана таким небрежным способом”» [10, р. 6]. «Приземленный» стиль книги, по мнению профессора Рэймонд Г. О’Коннор, был следствием корреляции между уровнем образования в стране и лингвистическим способом изложения материала: «Бейли обвинили в том, что он апеллирует к наименьшему общему знаменателю, чтобы пробудить интерес студентов, но количество внедрений, впечатляющие продажи и последовавшие издания было красноречивым свидетельством состояния образования в этом государстве» [23, р. 304].

Для самого Т.Э. Бейли стиль не был первостепенным фактором, поскольку свою книгу он видел в качестве альтернативы работам С.Ф. Бимиса. По его мнению, в отличие от своего коллеги, им выражалась идея фундаментальности роли общественного мнения в формировании внешней политики США, которую следовало рассматривать в качестве определяющего фактора в анализе исторического процесса [7, р. iii]. Сравнивая книги, Т.Э. Бейли писал: «Я никогда не утверждал, что моя дипломатическая история была лучше, чем у Бимиса. Мы делали две разные вещи, и никто не может осмысленно сравнить бифштекс с яблочным пирогом. Он писал историю в традиционном стиле, с точки зрения Государственного департамента и канцелярии (Белый дом. – Д.Д.). Я пытался рассказать основную историю с точки зрения людей, которые ее прожили и создали; отсюда и Дипломатическая история американского народа. Человеческая комедия живее, чем сюртуковые бригады, и для большинства читателей интереснее» [12, р. 17].

Тем не менее, исследование книги – особенно глав «Колониальный фон» и «Дипломатия французского альянса, 1775–1778» – показало: во-первых, анализ общественного мнения, как предмет, отсутствует, не смотря на его декларирование автором [7, р. 19–51]; во-вторых, нет ни нового взгляда, ни новых фактов, которые не встречались в ранее изданных работах 1890-х – 1930-х гг. Из работ авторов первой трети XX века, особенно С.Ф. Бимиса, на которого Т.Э. Бейли делал сноску, заимствована идея о том, что колониальный опыт определял внешнюю политику США после 4 июля 1776 г., а само новое государство оказалось во враждебных ему международных отношениях [ibid., р. 18–23]. Тезис об эмбриональном состоянии внешней политики в колониальный период истории США, когда сформировались такие элементы, как изоляционизм, принцип двух полушарий, невмешательство в чужие войны, свобода морей, свобода торговли, мирное урегулирование международных споров – был заимствован Т.Э. Бейли из статьи «Колони-

альное происхождение американских дипломатических принципов» своего коллеги по Стэндфордскому университету – профессора Максвелла Хикса Сэвейлла (1896–1979) [Ibid., p. 24].

Сам автор пояснял заимствования простыми причинами: «Я никогда не думал о “Дипломатической истории” как об обычном учебнике, хотя он и используется для этой цели. Моя концепция текста – это безжизненная, нагруженная фактами мини-энциклопедия, полностью или почти полностью основанная на второстепенных работах. Я слышал о писателях учебников, которые внесли свой “оригинальный” вклад, создав три или четыре конкурирующие книги и подготовив синтез, который не дал большего результата, чем содержание источников. Мой план состоял в том, чтобы создать оригинальное исследование, с тремя или четырьмя сносками на странице <...>» [10, p. 5–6].

Спустя три года, в 1943 г., вышла вторая книга – «Внешняя политика Америки: прошлое и настоящее» [9, p. 7–10; 21, p. 70]. Обстоятельства возникновения книги Т.Э. Бейли объяснял конъюнктурой Второй мировой войны: «Несомненно, в результате моей “Дипломатической истории”, опубликованной в 1940 году, Ассоциация внешней политики попросила меня подготовить одну из своих “Книг с заголовками”, фактически брошюру на 96 страницах. Она называлась “Американская внешняя политика: прошлое и настоящее” и должна была стать сокращенной версией моей более длинной книги, изложенной в легко понятных непрофессионалу терминах. Проработав так долго над огромным полотном, я опасался, что у меня возникнут проблемы с трактовкой предмета в микрокосме, но задача решилась гораздо быстрее, чем я ожидал, и брошюра появилась в 1943 году. Было напечатано довольно много экземпляров; я припоминаю, что около 100 000 единиц было выпущено специальным изданием для использования Вооруженными силами» [11, p. 153].

Издания Т.Э. Бейли сочетались с работами С.Ф. Бимиса, поскольку имели общее предназначение: книги использовались для формирования консенсуса внутри общества о новом статусе США в международных отношениях и вере в незыблемость демократических ценностей. Также Т.Э. Бейли пытался противостоять теориям о заговоре правящих элит в механизме принятия внешнеполитических решений, указав на роль демократических практик, учитывавших общественное мнение [Ibid., p. 128]. Также ученый противостоял попыткам вернуть страну к изоляционизму. В частности, это привело к конфликту с историком-прогрессистом, ярким поборником политики невмешательства профессором Ч.О. Бирдом (1874–1948). Т.Э. Бейли описал этот инцидент в мемуарах: «В должное время я послал рукопись (книга «Внешняя политика Америки: прошлое и настоящее» – Д.Д.), кото-

рая была передана на рецензирование доктору Чарльзу О. Бирду. Этот искусный полемист, в течение некоторого времени пребывавший в крайнем изоляционистском настроении, был настроен против президента Рузвельта за успешное втягивание страны в войну с помощью того, что многие считали окольными путями. Бирд предложил внести в рукопись ряд изменений, которые соответствовали бы его собственным изоляционистским взглядам, но я отказался их принять» [Ibid., p. 153].

По мнению профессора Александра Деконда (1920–2016) – ученика Т.Э. Бейли – его наставник, хотя и ассоциировался с прогрессистской школой, но с С.Ф. Бимисом его объединяло то, что они оба имели близкие взгляды и писали работы в контексте американского национализма [15, p. 9]. В действительности, оба ученых были связаны не национализмом, а участием в работе школы дипломатической истории, которая получила поддержку от правительственных структур: и С.Ф. Бимис, и Т.Э. Бейли были кооптированы в работу государственных институтов, особенно, Государственного департамента [25, p. 205–206].

#### **Влияние взглядов Т.Э. Бейли на эволюцию темы генезиса внешней политики США в историографии (вторая половина 1940-х – 1970-е гг.)**

Несмотря на то, что Т.Э. Бейли сформулировал подход общественного мнения, во время Второй мировой войны он дополнял концепт С.Ф. Бимиса. Но уже после завершения конфликта, со второй половины 1940-х гг., соотношения между взглядами двух ученых претерпели трансформацию: медленное угасание националистической интерпретации С.Ф. Бимиса сопровождалось растущим ревизионизмом в исторической науке. Одним из идейных вдохновителей процесса переоценки исторического описания внешней политики США выступил Т.Э. Бейли: его подход стал питательной почвой для формирования нового поколения историков-ревизионистов, которые трансформировали школу дипломатической истории, лишив ее националистической доминанты. Не только взгляды, но и прямая поддержка Т.Э. Бейли стояли за действиями его ученика – А. Деконда, стараниями которого происходил процесс деполитизации школы дипломатической истории, была создана профессиональная организация – Общество для историков американских внешних отношений. Фактически, подход Т.Э. Бейли, обративший внимание на внутренние истоки внешней политики, связанные с обществом, послужил толчком к поиску новых источников и методологий.

Трансфер из прогрессистского направления в школу дипломатической истории дал возможность Т.Э. Бейли сформировать не только новый взгляд на источники, но и сместить фокус анализа с государственных инсти-

тутов на социум. Подход общественного мнения послужил толчком к изменению отношения к анализу истории внешней политики как раннего периода, так и современности. Будучи распространенным в годы Второй мировой войны с целью консолидации общества и правящих элит, подход Т.Э. Бейли принес неожиданный результат в науке уже во второй половине 1950-х гг.: на нем сформировалось поколение историков-ревизионистов в школе дипломатической истории, которые отошли от «узкого» анализа внешней политики на основе официальных документов, отдав предпочтение концепту международной истории, предполагавшей проводить анализ культуры, а не государственных институтов, при рассмотрении внешней политики Соединённых Штатов. Кроме того, наработки ученого на протяжении 1960–1970-х гг. вышли за пределы школы дипломатической истории, став одним из компонентов методологии «Новых левых», «Висконсинской школы дипломатической истории» [20, p. 311].

Таким образом, Т.Э. Бейли стоял у истоков тектонического сдвига в методологии анализа внешней политики, в целом, и создании системных предпосылок для развития темы генезиса внешней политики. Без новаторского взгляда ученого, преодоление государство-центризма в американской науке 1960–1970-х гг. имело бы другой путь развития.

### Заключение

На рубеже 1920–1930-х гг. Т.Э. Бейли перешёл из прогрессистского направления в школу дипломатической истории. Интеллектуальная биография ученого показала последствия этого процесса: он пришел к отказу от

ограничения источниковой базы исследований только официальными документами, видя альтернативу, например, в газетных материалах; обосновал смещение объекта анализа с государства на общество при изучении внешней политики.

Свёртывание изоляционистских приоритетов во второй половине 1930-х гг. в общественно-политическом дискурсе США заложило системные предпосылки для аккумуляции наработок Т.Э. Бейли в подходе общественного мнения при анализе внешней политики, согласно которому она осуществляется исключительно в соответствии с позицией американского общества. Изучение позиции ученого в публикациях начала 1940-х гг. относительно темы генезиса внешней политики США выявило парадоксальную ситуацию. Несмотря на декларацию постулата об основополагающем факторе мнения американцев при формировании внешнеполитического курса страны с 1776 г., Т.Э. Бейли не рассмотрел период до 1789 г., в целом, и тему генезиса внешней политики, в частности. Произошедшее было результатом незавершенности построения теоретической части подхода; следствием отсутствия самостоятельного изучения источников последней трети XVIII века

Тем не менее, и подход, и сам историк стали источниками ревизионизма в школе дипломатической истории со второй половины 1940-х до конца 1970-х гг. В рамках этого процесса произошла актуализация темы генезиса внешней политики Соединённых Штатов, рассмотрение которой происходило на основе новой исследовательской парадигмы, базировавшейся на социально ориентированном приоритете и привлечении неофициальных источников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. A companion to American Foreign Relations / ed. by Robert D. Schulzinger. – Malden: Blackwell Pub., 2008. – 577 p.
2. A companion to U.S. foreign relations: colonial era to the present: in 2 vols. Vol 1 / ed. by Christopher R. Dietrich. – Chichester: Wiley Blackwell, 2020. – 546 p.
3. America in the world: the historiography of American foreign relations since 1941 / ed. by Michael J. Hogan. – New York: Cambridge University Press, 1995. – 619 p.
4. America in the world: the historiography of American foreign relations since 1941 / ed. by Frank Costigliola, Michael Hogan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 376 p.
5. American foreign policy: a history: in 2 vols. Vol. 1: to 1914 / Thomas G. Paterson, J. Garry Clifford, Kenneth J. Hagan. – Lexington: D.C. Heath, 1988. – 255 p.
6. American foreign relations since 1600: a guide to the literature / ed. by Robert L. Beisner. – Santa Barbara: ABC-Clio, 2003. – 2065 p.
7. Bailey T.A. A diplomatic history of the American people. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. – 1093 p.
8. Bailey T.A. A history of party irregularity in the Senate of the United States 1869–1901. Ph.D. Thesis. – Leland: Stanford Junior University, 1927. – 298 l.
9. Bailey T.A. America's foreign policies: past and present / Thomas A. Bailey. – Millwood: Kraus Reprint, 1973. – 96 p.
10. Bailey T. A. Confessions of a diplomatic historian / Thomas A. Bailey // The Society for Historians of American Foreign Relations Newsletter. – 1975. – Vol. 6, №2. – P. 2–11.
11. Bailey T.A. The American pageant revisited: recollections of a Stanford historian / Thomas A. Bailey. – Stanford: Hoover Institution Press, 1982. – 221 p.
12. Bailey T.A. The Friendly Rivals: Bemis and Bailey / Thomas A. Bailey // The Society for Historians of American Foreign Relations Newsletter. – 1979. – Vol. 10, №1. – P. 12–17.
13. Bemis S.F. Guide to the diplomatic history of the United States, 1775–1921 / Samuel Flagg Bemis. – Washington: United States Government Printing Office, 1935. – 979 p.

14. Combs J.A. American diplomatic history: two centuries of changing interpretations / Jerald A. Combs. – Berkeley: University of California Press, 1986. – 413 p.
15. DeConde A. New interpretations in American foreign policy / Alexander Deconde. – Washington: Service Center for Teachers of History, 1976. – 48 p.
16. Deconde A. Thomas A. Bailey: Teacher, Scholar, Popularizer / Alexander Deconde // Pacific Historical Review. – 1987. – Vol. 56, №2. – P. 161–193.
17. Explaining the history of American foreign relations / ed. by Frank Costigliola, Michael J. Hogan. – New York: Cambridge University Press, 2016. – 389 p.
18. Guide to American foreign relations since 1700 / ed. by Richard Dean Burns. – Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc., 1983. – 1311 p.
19. Kuykendall R.S. Historical notes / Ralph S. Kuykendall // Fortieth annual report of the Hawaiian Historical Society for the year 1931 / Hawaiian Historical Society. – Honolulu: Honolulu Star-Bulletin, 1932. – P. 34–42.
20. Lafeber W. Fred Harvey Harrington / Walter Lafeber // Diplomatic History. – 1985. – Vol. 9, №4. – P. 311–319.
21. Langley L.D. The Diplomatic Historians: Bailey and Bemis / Lester D. Langley // The History Teacher. – 1972. – Vol. 6, №1. – P. 51–70.
22. Magnaghi R.M. Herbert E. Bolton and the historiography of the Americas / Russell M. Magnaghi. – Westport: Greenwood Press, 1998. – 211 p.
23. O'Connor R.G. Thomas A. Bailey: His Impact / Raymond G. O'Connor // Diplomatic History. – 1985. – Vol. 9, №4. – P. 303–309.
24. Paths to Power: The Historiography of American Foreign Relations to 1941 / ed. by Michael J. Hogan. – New York: Cambridge University Press, 2000. – 303 p.
25. Tyrrell I. Historians in Public: The Practice of American History, 1890–1970 / Ian Tyrrell. – Chicago: University of Chicago Press, 2005. – 348 p.

© Дорофеев Денис Владимирович (dorof-denis@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВСЕОБУЧА В 1941-1945 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ)

### STATE POLICY ON THE ORGANIZATION OF UNIVERSAL EDUCATION IN 1941-1945 (ON THE EXAMPLE OF THE ORENBURG REGION)

*I. Korobetsky  
I. Shebalin*

*Summary:* The article presents an analysis of the main directions of the Soviet state policy in the field of education during the Great Patriotic War. On the example of the Orenburg region, the specifics of the implementation of this policy in the rear are revealed. The assessment is given to the activities carried out by the state authorities in the center and on the ground for the implementation of one of the most important areas of social policy – the organization of universal education.

*Keywords:* Great Patriotic War, universal education, state, evacuation, school, teaching staff, public, education.

**Коробецкий Игорь Анатольевич,**

*К.и.н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, Орск  
kia195@mail.ru*

**Шебалин Игорь Анатольевич,**

*К.и.н., доцент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, г. Орск  
history62@rambler.ru*

*Аннотация:* В статье представлен анализ основных направлений советской государственной политики в сфере образования в годы Великой Отечественной войны. На примере Оренбургской области выявлена специфика реализации этой политики в тылу. Дана оценка мероприятиям, осуществляемым органами государственной власти в центре и на местах по проведению одного из важнейших направлений социальной политики – организации всеобуча.

*Ключевые слова:* Великая Отечественная война, всеобуч, государство, эвакуация, школа, педагогические кадры, общественность, образование.

Одним из главных направлений социальной политики государства в 1941-1945 гг. является организация учебного процесса в образовательных учреждениях. Сегодня, в условиях постоянных санкций, сложной эпидемиологической обстановке и социальной нестабильности изучение исторического опыта реализации социальной политики в чрезвычайных условиях как никогда актуально.

Существенное влияние на функционирование образовательных учреждений в годы Великой Отечественной войны оказала эвакуация учащихся. 27 июня 1941 года ЦК ВКП(б) и СНК СССР принимают постановление, согласно которому осуществлялась эвакуация детских учреждений, в том числе на Урал. К концу декабря 1941 года только в Оренбуржье эвакуировали 53 детских дома, 24 детских сада, 7 интернатов, 3 спецшколы – 8575 детей.

Размещение и прием эвакуированных детей осуществлялись со значительными сложностями: отсутствовали необходимые помещения, остро ощущалась нехватка одежды и школьных письменных принадлежностей, сократилась численность учебных заведений.

В Чкаловской области в 1940 г. на начало учебного года насчитывалось 2408 школ. Однако, в первые годы войны их количество существенно снижается: в 1941 г. оно составляет 2264, в 1942 г. – 2252, и только с 1943 г.

их число начинает увеличиваться и выходит на довоенный уровень в 1945 г. – 2413 школ. Происходило это из-за того, что в школьных зданиях стали размещать госпитали, армейские подразделения и переведённые из прифронтовых районов организации. Так, к 1942 г. в областном центре из 40 имеющихся школьных зданий было изъято, исходя из нужд войны, 25 [1].

Уменьшение числа образовательных учреждений имело весьма существенные негативные последствия:

- школы работали в 2-3 смены, нередко до 12 часов ночи;
- уроки начинались очень рано – с 7 часов, что тяжело воспринималось детьми и отрицательно влияло на качество образования;
- продолжительность уроков и перемен сокращалась до 35 и 5 минут соответственно;
- переполненность классов;
- школьным работникам приходилось трудиться фактически без перерывов на отдых.

В качестве выхода из создавшейся ситуации, с учащимися начальных классов уроки в большинстве случаев проводились в домашних условиях или учебные занятия сокращались. Так, в младших классах вместо положенных 22-24 учебных часов в неделю проводилось 18-20 учебных часов.

Тем не менее, руководство страны считало своей

центральной задачей – обеспечение всеобщего [2, с. 30-31]. В июле и ноябре 1942 г. в соответствии с распоряжением Правительства СССР и приказа российского наркомата Просвещения руководители школ были обязаны несколько раз в месяц сообщать о ходе высвобождения учебных помещений, используемых не по назначению. А в марте 1944 года Постановление советского Правительства обязывало к июлю освободить оставшиеся здания вместе с имеющимся там, принадлежащим школам имуществом.

Кроме того, открывались новые учебные заведения: в Абдулинском районе Чкаловской области на 155, в Бугурусланском – на 109, в Адамовском – на 57 человек.

Острой проблемой являлась нехватка в годы войны квалифицированных педагогических кадров. Проблема эта была не нова. Уже на начало предвоенного учебного года дефицит педагогических кадров в Чкаловской области составлял 1970 человек [3, с. 191].

К 1 сентября 1942 г. в Чкаловской области ухудшились не только качественный состав учителей, но и количественный: в области работало всего 10272 учителя, поскольку большое число педагогических работников ушло в ряды РККА или на производство. В первый военный учебный год по этим причинам из состава учителей области выбыло 2596 человек (около четверти всего учительского контингента). Изменения в руководящем составе (из 166 директоров средних школ сменилось 142 и почти четверть директоров начальных и семилетних школ) также не способствовали налаживанию учебного процесса [1].

Проблему пытались решить за счет эвакуированных в Оренбуржье учителей. В начале войны их численность увеличилась на 3253 педагога и, пока не началась эвакуация, позволило в краткосрочной перспективе снизить остроту проблемы. Однако к 1 сентября 1943 г. из прибывших осталось всего 600 человек.

В связи с этим местные Советы депутатов трудящихся организовывали полугодовые и месячные курсы, для тех, кто имел незаконченное образование в педагогических училищах [4, л. 74].

За годы войны в пединституте и учительских институтах было подготовлено 1116 учителей, в педагогических училищах области – 1573 учителя [5, с. 43].

Кроме того, начали открывать педагогические курсы по подготовке учителей химии, физики, литературы, военного дела и др. Привлекалась также молодежь, в основном девушки, закончившие среднюю школу. Это позволяло в сжатые сроки ослабить кадровый голод: с 1943 г. наблюдается увеличение численности учителей.

Однако подобное решение проблемы, имело и весьма негативный момент: качество обучения и содержание учебного процесса страдали. К концу войны в школах области трудились 11239 учителей, но только 2167 из них имели высшее и незаконченное высшее образование, а 5718- специальное [6, с. 17, 27].

14 июля 1943 года вышло постановление Правительства СССР, касающееся контроля над осуществлением закона о всеобщем образовании подростков в возрасте от 8 до 15 лет.

В городах управдомы обязывались к 15 августа 1943 года, довести до директоров списки детей, посещающих и пропускающих школьные уроки, в возрасте от 8 до 15 лет. Кроме того, управдом сообщал директорам школ об проходящих изменениях в учетных списках. Эта работа активизировалась с 1944 года.

В деревнях использовались немного другие правила. Первоначально секретари сельских Советов должны были уточнить документы сельского учета о наличии детей в возрасте до 15 лет. Затем, на основании проделанной работы, к середине месяца составить списки потенциальных школьников и довести эти данные до директоров школ. После чего местный орган государственной власти в трехдневный срок обеспечивал призыв в школу ребенка школьного возраста.

С 1944 года, выявлением детей, которые должны пойти в школу стали заниматься школьные учителя. Данные необходимо было предоставить директору не позднее 15 апреля.

К осуществлению закона о всеобщем образовании Орский горсовет привлек шефствующие организации, комсомол, родительский актив. Учащимся оказывалась серьезная материальная помощь. Им было выдано 2770 пар кожаной обуви, 1800 штук полушубков, 490 пальто, 460 костюмов для мальчиков и 150 – для девочек, 200 штук трикотажных изделий 1000 пар валенок. Большая помощь была оказана школам г. Бугуруслана, Покровского, Тоцкого, Грачевского, Илецкого, Ново-Сергиевского районов.

В рамках постановления Правительства СССР от 8 сентября 1943 г., начиная с 1 сентября 1944 года в начальные классы стали принимать учащихся, которым исполнилось 7 лет.

Это имело существенное значение, поскольку:

- ликвидировало разрыв между дошкольным образовательным учреждением и начальным классом;
- освобождало тысячи мест в детских садах;
- предоставляло возможность семьям, имеющим маленьких детей, спокойно трудиться на производстве.

Выпускники новой школы теперь получали образование в 14 лет, что давало им возможность на целый год раньше получить специальность и профессию.

В результате проведенных мероприятий увеличилось число учащихся в образовательных учреждениях. В свою очередь это привело к увеличению капиталовложений в школьное строительство, подготовке новых педагогических кадров с учетом их работы с детьми младшего школьного возраста.

С нового учебного 1943 года появляются школы рабочей молодежи (ШРМ). Этот тип учебного заведения предназначался для детей, которые в силу причин разного рода перестали посещать школу. Кроме того, он давал возможность молодым людям, занятым в производстве продолжить свое школьное обучение.

В 1943 г. бюро центрального комитета комсомола приняло Постановление «Об обучении подростков, работающих на предприятиях» [7]. В соответствии с ним, в ШРМ стали активно вовлекать работающих на предприятиях подростков. Это было весьма актуально в первые, особенно тяжелые, годы Великой Отечественной войны.

По поручению и с помощью государственных органов власти отделы народного образования подыскивали подходящие здания для этих школ, обеспечивали их оборудованием и мебелью, школьным питанием, учебниками и пособиями, периодически проверяли и контролировали педагогический процесс среди молодежи.

Школы работающей молодёжи предоставляли выпускникам неполное среднее, а отдельным учащимся, добившимся отличных результатов – среднее образование.

Другим постановлением Правительства СССР от 6 июля 1944 г. образовывались вечерние школы сельской молодежи (ШСМ) [8].

ШСМ создавались во всех совхозах и крупных колхозах. Обучение в них проходило с ноября до мая, т. е. в период отсутствия основных сельскохозяйственных мероприятий.

В начале войны пришлось свернуть сеть заочных школ, но к её окончанию работа этих школ возобновляется. В этих школах проходили обучение взрослые мужчины и женщины, не имеющие законченного школьного образования. Занятия проходили в виде консультаций и различных форм контроля.

Помимо проблемы осуществления всеобщего обучения в первые годы войны, необходимо было разрешить вопрос жизни и здоровья детей, беспризорности и безнадзорности.

В январе 1942 г. было опубликовано постановление Правительства СССР в соответствии, с которым реализовывался план борьбы с безграмотностью и безнадзорностью детей. Эта работа возлагалась на специальные комиссии и инспекции. Была открыта сеть детских приемников, детских домов и интернатов, при необходимости осуществлялось трудоустройство подростков [9, с. 19].

Еще одним средством, направленным на ликвидацию безграмотности, стала продленка. Она заставляла учащихся выполнять режим дня, создавала условия для учебно-воспитательной работы. Школьники получали горячий обед, а кроме того, учителя помогали им готовиться к занятиям.

В решении проблем детей-сирот большую роль играла общественность. Благодаря бескорыстной помощи общественных организаций, тысячи бездомных детей были направлены в специальные детские приемники, и, в конечном итоге – направлялись в учебные заведения, на работу на предприятия, в коллективные и советские хозяйства, где нуждающихся обеспечивали временным жильём.

Большое значение имели правительственные постановления и приказы народных комиссариатов по решению социальных вопросов всех союзных республик об освобождении от платы за обучение ряда социальных групп учеников: детей партизан, военнослужащих армии и флота, офицеров-инвалидов, погибших, умерших от ранений, контузий, полученных на фронтах войны.

На здоровье детей существенное влияние оказывало и отсутствие полноценного горячего питания. Это объясняется тем, что все ресурсы, в том числе и продовольственные, шли на нужды фронта.

Государственная распределительная система не могла в полной мере обеспечить учащихся необходимым питанием, поэтому нередко в школах в специальных столовых организовывалась система дополнительного питания, для детей с ослабленным здоровьем. Так, в областном центре Чкаловской области на одного ученика отпускался завтрак в размере: 50 гр. хлеба, 10 гр. сахара или кондитерских изделий и морковный чай. Кроме того, дополнительно распределялись продуктовые карточки. Всего на каждое учебное заведение областного центра выделялось около 2 тыс. штук. В школьные буфеты, за счёт децентрализованных фондов и поставок, поставлялись овощи и молочные продукты.

Питание учеников сельских школ осуществлялось за счет сельскохозяйственных предприятий.

Другой причиной сокращения числа учащихся явля-

лось нелёгкое материальное положение населения, в первую очередь эвакуированного. Отсутствие одежды, обуви, школьных принадлежностей ограничивало возможность детей в посещении школы.

Большую поддержку школам в решении проблемы оказывали коллективные и советские хозяйства, а также части Красной армии. Кроме того, создавались децентрализованные продуктовые фонды для детских и школьных учреждений.

Одной из проблем в годы Великой Отечественной войны являлась проблема обеспечения учеников школьными учебниками и письменными принадлежностями. Государственные органы власти организовали их централизованное распределение по школам. Подобная работа осуществлялась и в Чкаловской области. В первом полугодии 1942/43 учебного года, школьникам средних и старших классов областного центра было распределено по 10 тетрадей, начальных классов – по 6 тетрадей. Однако даже при проведении подобной работы ученики средних и старших классов обеспечивались учебниками лишь на 50 %, а по некоторым предметам, таким как химия, география, физика лишь на 7-10 %.

Что касается обеспеченности письменными принадлежностями, то на каждого ученика выделялось: три тетради, один карандаш, два пера и одна ручка.

В сельской местности обеспечение школ обстояло хуже. Из-за нехватки тетрадей школьники писали на га-

зетах, обоях и т.п.

Серьезной социальной проблемой являлось поддержание здоровья школьников [10].

В связи с этим, начали восстанавливать работу детских оздоровительных учреждений, пионерских лагерей и санитарно-лесных школ, где дети и отдыхали, и занимались общественным трудом.

Итак, несмотря на сложное положение, советское государство, в лице народного комиссариата просвещения и других органов государственной власти не прекращали работу по улучшению качества образования, повышению эффективности системы школьного обучения.

Среди мероприятий по организации всеобщего первоначального значения имели: материальное обеспечение учебного процесса, организация школьного питания, детского отдыха, охрана здоровья детей. Проведение этой работы осуществлялось через местные органы государственной власти, партийные и общественные организации.

Не все проблемы удавалось решать эффективно. Тем не менее, учитывая чрезвычайные условия военного времени, проведенная в области образования работа позволила не потерять поколение молодых людей, которым в послевоенный период предстояло восстанавливать страну.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Школа и учителя Оренбуржья в годы Великой Отечественной войны / [Электронный ресурс]: - Режим доступа: [http://bank.orenipk.ru/Text/t10\\_17.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t10_17.htm)
2. Южный Урал в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): Сборник научных трудов. – Орск: Издательство ОГТИ, 2005. – 107 с.
3. Болодурин, В.С. Образование и педагогическая мысль в Оренбуржье. Страницы истории. (1735-1940 года) / В.С. Болодурин. – Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2001. – 315 с.
4. Государственный архив Оренбургской области. Ф.Р. – 1893. Оп. 3. Д. 3.
5. Футорянский, Л.И. Оренбуржье – Великой Победе / Л.И. Футорянский. – Оренбург: Издательство ОГПИ, 1994. – 55 с.
6. Культурное строительство в Оренбуржье. Документы и материалы. 1942-1987. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1989. – 190 с.
7. Постановление СНК СССР от 15 июля 1943 г. «Об обучении подростков, работающих на предприятии» // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973 годы / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. - Москва: Педагогика, 1974. – 201 с.
8. Постановление СНК СССР от 6 июня 1944 г. «Об организации вечерних школ сельской молодежи» / [Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=42938#008984159366643696>
9. Из истории города Орска (к 270-летию): Сборник научных трудов. – Орск: Издательство ОГТИ, 2005. – 71 с.
10. Постановлении ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1941 г. «О размещении и бытовом обслуживании школьников»/[Электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=42938#008984159366643696>

© Коробецкий Игорь Анатольевич (kia195@mail.ru), Шебалин Игорь Анатольевич (history62@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ИСТОРИИ ПРИЧЕРНОМОРЬЯ: ПОИСКИ МЕТОДОЛОГИИ

### PROBLEMS OF CREATING A COMPREHENSIVE HISTORY OF THE BLACK SEA REGION: THE SEARCH FOR METHODOLOGY

**E. Kurenkova  
M. Dvorkovaya  
A. Larionov**

*Summary:* This article is devoted to the issues of long-term planning of regional historical research, as well as the development of strategies of Russian and international historical science in relation to the Black Sea region as a specific and interesting region for historians. Based on the review analysis, the authors put forward a thesis about the obvious insufficiency of comprehensive universal historical works on the Black Sea region and actualize the problems of the need to develop an adequate methodology for carrying out this kind of scientific research. In addition, there is a need to develop international scientific integration as an important condition for success in the implementation of such large-scale projects.

*Keywords:* Black Sea region, historical research, methodology, international cooperation.

**Куренкова Евгения Алексеевна**

*К.и.н., доцент, Московский государственный областной университет  
ea.kurenkova@mgou.ru*

**Дворковая Марина Васильевна**

*К.и.н., доцент, Московский государственный областной университет  
marinadvorkovaya@yandex.ru*

**Ларионов Алексей Эдиславович**

*К.и.н., доцент, Московский государственный областной университет  
allar71@yandex.ru*

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена вопросам перспективного планирования региональных исторических исследований, а также выработке стратегий российской и международной исторической науки в отношении Причерноморья как специфического и интересного для историков региона. На основе обзорного анализа авторы выдвигают тезис о явной недостаточности комплексных универсальных исторических работ о Причерноморье и актуализируют проблемы необходимости выработки адекватной методологии для осуществления такого рода научных исследований. Кроме того, говорится о необходимости развития международной научной интеграции как важного условия успеха при реализации такого рода масштабных проектов.

*Ключевые слова:* Причерноморье, исторические исследования, методология, международное сотрудничество.

Россия на всём протяжении своей истории была и остаётся черноморской державой. Либо *in vitro* в периоды государственной консолидации, либо *in potential* – в периоды политической дезинтеграции. Но даже в кризисные моменты историческая память о русском присутствии и влиянии в Циркум-Понтийском ареале являлась залогом того, что они однажды будут восстановлены. Уже в силу этого российская историография «обречена» на изучение истории народов и государств, в различные эпохи существовавших вокруг Чёрного моря. Возвращение Крыма в состав России весной 2014 года придало данному вектору научных исследований дополнительный импульс и актуальность, последняя имеет как академический, так и прикладной аспекты. Если в основе первого лежит потребность в обновлении и приросте научных знаний во имя постижения истины как высшего эпистемологического идеала [8], то прикладной аспект предполагает возможность использования знаний для решения задач оптимизации социального бытия в современности и обозримой перспективе.

В нашем случае к академической актуальности в широком смысле следует отнести необходимость углубленного понимания закономерностей исторической

эволюции Черноморского региона. Который является центром притяжения множества этносов, государственных интересов и политических амбиций на протяжении тысячелетий. Обеспечить прирост истинных/максимально приближенных к истине знаний об истории Причерноморья – что может быть достойней этой идеальной цели?!

Что же касается прикладной актуальности, то здесь всё гораздо более конкретно: для эффективного управления и использования ресурсов региона, для выстраивания соответствующих стратегий развития необходимо обладать максимально полным и структурированным знанием о его (региона) сложной истории и многообразном культурном наследии. В противном случае риск ошибочных решений и последующего ущерба от них возрастает многократно. Приняв к руководству исследованиями указанные пропозиции, необходимо определить с той методологией, которая может быть положена в основу историописания Причерноморья.

Следует отметить, что до настоящего времени нет целостного исследования, в котором бы описывалась и анализировалась история Черноморского региона

на всём протяжении в едином географическом охвате. Естественно, что такой гипотетический труд, буде он состоится, претендует даже не на фундаментальность, а на монументальность. И неизбежно потребует согласованных усилий целого сообщества (почти наверняка, международного) исследователей на протяжении длительного времени. Исходя из объективных реалий, признаем: едва ли следует ожидать появления такого труда в ближайшей перспективе. Но и априори отрицать принципиальную возможность не следует. Однако, трудно отыскать и более скромные по временному охвату работы, в которых бы комплексно описывалась история всего Черноморского региона в течение одной эпохи либо фиксированного отрезка исторического времени. Ярким и приятным исключением может служить сравнительно недавно изданная работа С.Ю. Сапрыкина «Древнее Причерноморье»[10], являющаяся своеобразной квинтэссенцией многолетних исследований учёного по истории Причерноморья в эпоху Античности. Вместе с тем, показательно, что большинство предшествующих работ выдающего учёного в большей степени тяготеют к Северному Причерноморью. Исследования других советских и российских авторов, их коллег в Грузии, на Украине и в Молдавии, Румынии и Болгарии, Турции и Греции чаще всего тяготеют к описанию истории тех секторов Черноморского региона, которые на момент исследований принадлежат данному государству. Получается, что наличная политическая дробность географического пространства детерминирует партикуляризм историописания всего Циркум-Понтийского региона. Иными словами, можно констатировать дисперсность как мета-методологический принцип исследований в области истории Причерноморья. Кратковременное объединение происходит только на международных конференциях и в коллективных сборниках трудов. Но это объединение, скорее, носит механический характер, когда авторы из разных стран представляют тот же самый секторный подход, но под одной обложкой. Перехода на уровень целостной методологии, основанной на холистическом принципе, к сожалению не происходит. Сказанное вовсе не имеет целью хоть в малой степени дезавуировать уважаемых коллег по научно-историческому сообществу. Скорее, речь идёт о некоей устоявшейся конвенционально поддерживаемой традиции исторических изысканий по истории Чёрного моря с прилегающими землями.

В качестве примера обратимся к двум вполне репрезентативным тематическим выпускам солидного научного журнала – «Вестника МГОУ», серия «История и политические науки». В 2019-2020 гг. заключительные выпуски журнала были целиком посвящены истории и археологии Причерноморья, нося звучное наименование – «Циркумпонтика». В общей сложности в двух номерах помещены 27 научных публикаций, принадлежащих перу 28 авторов из 7 стран[4] (Россия, Украина, Армения, Молдавия, Болгария, Румыния, Польша). Практически

все публикации носят археологический характер. Причём, абсолютное большинство посвящены локальной проблематике, то есть освещают древнюю историю Причерноморья в рамках работ конкретной археологической экспедиции в каком-либо определённом месте. Аналогичную, но более широкую по охвату проблем картину даёт нам специализированный журнал МГУ им. М.В. Ломоносова, но издаваемый в Севастополе – «Причерноморье: история, политика, культура»[7]. Археологические и собственно исторические публикации представлены на страницах журнала достаточно разнообразно в тематическом отношении, но концентрация на узких и локальных проблемах сохраняется. Хотя, исторические работы нередко опираются на большие координаты хронотопа. Например, в №16 (2016 год) сравнительно небольшая статья Е.В. Репиной посвящена обзору торговых отношений Боспорского царства на протяжении 3-х столетий – с VI по III вв. до н.э. включительно[9, с. 83-89]. То есть налицо макроисторический подход в отношении одной из причерноморских областей и даже с выходом за его пределы. В целом, за 13 лет выпуска данного журнала в трёх сериях («А», «Б» и «В», посвящённых, соответственно, Античности и Средневековью, Новой и Новейшей истории, современной политике и международным отношениям), точечные и локальные исследования явно доминируют, тогда как публикации широкого охвата, посвящённые одному из причерноморских субрегионов, либо связывающие историю Причерноморья с мировыми тенденциями исторического процесса, находятся в явном меньшинстве. Общее соотношение выглядит следующим образом: всего за период 2009-2020 гг. опубликовано 30 выпусков журнала по всем трём сериям с общим количеством статей в них – 493! Комплексный анализ содержания показывает, что прямо посвящены Причерноморскому региону или косвенно его затрагивают 350 статей или около 70% всех публикаций[7]. В то же время из этого количества только 102 статьи можно считать работами широкого охвата, когда анализ осуществляется на основании всего региона или, как минимум, одного из его субрегионов, либо же концептуальная модель статьи построена на рассмотрении вопросов истории и культуры Причерноморья на более широком фоне. При этом, статей широкого охвата гораздо больше в тех выпусках журнала, которые приближены к современности (новейшая история, международные отношения), тогда как относительно более древних эпох явственно преобладают точечные и локальные исследования.

Как видим, принцип сосредоточения научного дискурса в отдельных точках, максимум – в отдельных секторах Причерноморья сохраняется.

Для археологии это вполне естественно. Как правило, каждый учёный-археолог в течение длительного времени работает в пределах одной локации, год за годом реконструируя облик поселения и пополняя фонд

научных знаний путём постепенного накопления археологического материала и его скрупулёзной интерпретации. Иногда несколько археологических сезонов дают результат в виде одной интересной статьи. Каковой результат вполне нормален. Однако для истории концентрации внимания на отдельных точках/участках историко-географического пространства явно недостаточно. Необходимы более широкие и смелые обобщения исходного материала, выдвижение макроисторических теорий, на основе которых было бы возможно реконструировать прошлое крупных регионов, выявляя универсальные закономерности, которые бы позволяли объяснять и локальные исторические феномены. Но именно в этом случае встаёт вопрос о выработке/выборе такой методологии исторического исследования, которая была бы адекватна цели и задачам макроисторического описания обширного региона, центрированного вокруг внутреннего моря. Вновь повторимся – это наблюдение не есть умаление результатов многолетних научных трудов российских и зарубежных коллег. Равно как мы допускаем, что какие-то работы, опровергающие это наблюдение, нам могут быть неизвестны.

Разумеется, что всякому, кто в достаточной степени знаком с достижениями исторической науки за последние 50–70 лет, не может не вспомниться в этой связи имя и труды выдающегося представителя школы «Анналов» Фернана Броделя, чей трёхтомник «Средиземное море и Средиземноморский мир в эпоху Филиппа II» [3] принёс заслуженную славу автору. Не вдаваясь в неблагодарную задачу пересказа этого блистательного памятника по всеобщей истории раннего Нового времени, отметим только общую методологическую модель автора: она трёхчастна и в основе её лежит именно целостное средиземноморское пространство: моря, острова и прилегающие материковые побережья. Далее происходит постепенная и очень искусная надстройка исходного ландшафта антропогенными структурами: этносами, городскими и сельскими сообществами, реалиями повседневной жизни различных субрегионов Средиземноморья. И лишь в заключительной части своего труда Бродель описывает факты и процессы собственной политической истории избранной эпохи. Показательно, что каждый из трёх томов, будучи посвящён последовательно трём названным уровням (ландшафт-социум-политика) показывает нам различную изменчивость – от крайне низкой в отношении ландшафта до очень динамичной в случае с политическими структурами. Социальные структуры обладают средним уровнем изменчивости во времени, будучи гораздо более устойчивыми по сравнению с политическими отношениями, но намного менее стабильными в соотношении с природными ландшафтами Средиземноморья.

Из названных различий проистекает причинно-следственная связь и подчинённость в рамках исторического процесса. Логичным представляется вывод, что более

устойчивые структуры оказывают первенствующее влияние на менее устойчивые, оказывая влияние даже тогда, когда об этом специально не задумываются. В результате ландшафт Средиземноморья оказывает определяющее влияние на развитие обществ, а также на политические отношения; в свою очередь, социальные структуры, выказывая высокую резистентность попыткам волюнтаристского воздействия, могут существенно корректировать политические амбиции монархов и полководцев. Безусловно, общества могут воздействовать на природные ландшафты, как и политическая воля выступает в качестве генератора/катализатора изменчивости социума. Но это не отменяет факта константной иерархической подчинённости. Для сохранения аутентичности интерпретации позволим себе привести цитату, отражающую данную грань методологии Броделя: «Если мне будет позволено прибегнуть к сравнению, окружающий нас физический мир – горы, реки, ледники, побережья – подвергаются изменениям. Они столь медленны, что никому из нас не дано заметить их собственными глазами, если только мы не прибегаем к сравнениям с далёким прошлым или не исследуем их научными методами, выходящими за рамки нашего личного наблюдения. Жизнь наций, цивилизаций, психика или религиозное настроение внешне кажутся более подвижными, однако поколения людей сменяются, не слишком их затрагивая. Напротив, что не уменьшается, так это значение тех глубинных сил, которые входят в нашу жизнь и кроют мир по своей мере» [1, с. 29].

Нет сомнения, что Причерноморье обладает не менее богатой историей, чем его «старший брат» в лице Средиземноморья. И нет оснований отрицать влияние отмеченных Броделем объективных закономерностей в отношении другого приморского региона. По сути дела, мы имеем дело с методологическими универсалиями, игнорировать действие которых в исторических процессах большой длительности – означает просто исказить представления об истории, разрушая сам принцип научного её постижения.

Итак, планируя возможное масштабное исследование по истории Причерноморского региона, опираясь при этом на методологию Фернана Броделя, мы обязаны определиться с хронологическим масштабом: будет ли это обширный труд, охватывающий историй региона на всём его протяжении либо для анализа мы выберём какой-то конкретный период. В последнем случае удобство применения исследовательской матрицы французского историка резко повышается. Ведь и его исследование посвящено вполне определённой эпохе. Однако, сам же Бродель достаточно свободно обращается с темпоральными границами. Любой историк прекрасно осознаёт условность крайних датировок исторических периодов. В реальной жизни почти всегда происходит не столько резкий обрыв, сколько плавное перетекание одной эпохи в другую, при этом даже самые

архаические компоненты могут проявлять удивительную живучесть, сохраняя свои формы под наслоениями новых времён и даже воздействуя на них. Представляется, что именно данный феномен устойчивости идущих из глубокого прошлого компонентов является важным залогом принципиальной нелинейности исторического развития, когда даже самые стройные идеологические, политические и экономические доктрины, часто снабжённые огромными ресурсами и волевыми импульсами своих адептов демонстрируют свою ограниченность и приводят к совершенно иным результатам, нежели те, которых от них ожидали. Для поборников безудержного линейного прогресса данная закономерность есть досадная помеха, препятствующая движению вперёд, о чём ёмко высказался Карл Маркс: «Люди сами делают свою историю, но они ее делают не так, как им вздумается, при обстоятельствах, которые не сами они выбрали, а которые непосредственно имеются налицо, даны им и перешли от прошлого. Традиции всех мёртвых поколений тяготят, как кошмар, над умами живых»[5, с. 119]. По-иному видит ту же объективность Фернан Бродель: «...У возможного есть не только верхний предел; оно ограничено и снизу... Хлеб сеют так же, как сеяли всегда; маис сажают так же, как как его сажали всегда... и по Красному морю плавают точно так же, как всегда плавали. Упорно отстаивающее своё присутствие прожорливое прошлое монотонно поглощает хрупкое время людей. И эта поверхность стагнирующей истории огромна...»[2, с. 39] В последнем случае мы видим не досаду и проклятия в адрес прошлого, но призыв его учитывать при социально-историческом анализе, равно как и лежащие в основе многих социальных структур ландшафтно-климатические константы. Иначе говоря, разные структурные компоненты истории Причерноморского региона обладают темпоральными ритмами различной скорости. И этот объективный факт необходимо учитывать при попытках комплексного историописания. Выше говорилось, что человеческие сообщества также могут воздействовать на природные ландшафты, подчас очень существенно. Примером может служить многовековая история лесов Крымского полуострова: «Издравле местный лес употреблялся на строительстве жилищ, выжигался под пашню. Ко времени колонизации Крыма греками и особенно римлянами потребность в строительной древесине в Средиземноморье была огромной, леса Ливана и Греции были уже истощены. Существуют вполне определенные свидетельства того, что вместе с зерном плыл Понтом Эвксинским в метрополи и крымский лес. В средние века вывоз леса усилился, особенно из восточной части южного бережья... из районов, подвластных генуэзцам»[6]. То есть в Крымском субрегионе Большого Причерноморья существовала многовековая традиция лесозаготовок, которая, в свою очередь связывала Крым с торговыми потоками Ближнего Востока и всей Античной цивилизации, а позднее – и средневековых обществ. И это только единичный пример! При более внимательном рассмотрении такого рода взаимосвязей и долго-

срочных тенденций отыщется множество.

Динамический факт (т.е. длящийся в историческом времени) высокой степени вовлечённости Причерноморья в более глобальные исторические процессы, взаимосвязь с другими регионами, которые обладают собственной, не менее богатой и разнообразной историей, ставит перед нами не менее сложную и многогранную проблему – контакта и обмена самых разных культур в Циркумпонтийской зоне, без чего её история попросту непредставима. Количество больших и малых этносов, на протяжении тысячелетий живших вокруг Чёрного моря, вступавших между собой в симбиоз и торговлю, то непримиримо враждовавших друг с другом, постепенно сменявших один другим, но, при этом, оставлявших собственный след в культуре и традициях, поистине огромно. Динамическая этно-историческая карта Причерноморья, если таковая когда-либо будет составлена, получится чрезвычайно пёстрой и сложной. Таким образом, культурный обмен является важнейшей константой истории Черноморского региона – наравне с его вовлечённостью во всемирную историю. И тогда этот феномен также нуждается в адекватном анализе с одновременным установлением роли в истории региона. Так выявляются пределы применения методологии Броделя – она здесь едва ли сможет помочь. Тогда можно и нужно обратиться к другим работам и именам исследователей. В разрешении указанной проблемы нам может пригодиться до настоящего времени малоизвестная в России концепция «культурного трансфера» французского учёного Мишеля Эспаня. Забегая вперёд, выскажемся, что этот подход представляется нам более перспективным, нежели столь популярная ныне компаративистика. Как известно, сравнение априори предполагает границы и фиксацию различий. Тогда как теория культурного трансфера базируется на качественно ином подходе: «...Желание говорить сразу о разных национальных пространствах, общих для них элементах культуры, не противопоставляя при этом размышления об одной культуре размышлениям о другой – с целью их столкнуть, сравнить или же просто сопоставить. Данный термин указывает на необходимость выделять формы смешения культур...»[11, с. 35] Таким образом, трансграничность выдвигается здесь на первое место. Следовательно, вся история может представать в существовании ином цвете. И если применительно к новейшей истории широкое использование данного подхода способно вызвать вполне понятное сопротивление значительной части интеллектуального сообщества (авторов и читателей) ввиду стремления подчеркнуть культурную и политическую идентичность своей страны (особенно в эпоху информационных войн и попыток навязать миру однополюсную глобализацию), то в отношении более древних эпох такого рода препятствий не предвидится, зато вероятные плоды могут оказаться очень богатыми. Поскольку необычайно богат исходный культурно-исторический капитал, слагавшийся в течение тысячелетий.

Аналогичные методологические поиски необходимо предпринимать и по отношению к другим граням истории Причерноморья – идёт ли речь о военно-исторической проблематике (ведь каждая война оставляла свой материальный и когнитивный след в регионе), изменении государственных границ и политического господства в том или ином субрегионе вокруг Чёрного моря, социально-исторической динамике или об исторической антропологии Черноморского региона. Мы не собираемся по каждой из отмеченных проблем предлагать какое-то готовое методологическое решение – иначе проблемная статья рискует превратиться в ущербный справочник исторических концепций. Мы лишь обозначаем проблему, решать которую можно совокупными усилиями и коллективным (во времени и пространстве) накопленным научным опытом.

Данная статья есть также попытка обозначить принцип комплексного историописания для конкретного и весьма значимого в масштабах Старого Света региона. Наконец, это и приглашение коллег к диалогу, возможной плодотворной дискуссии. Если переводить разговор в плоскость исследовательской конкретики, то для создания масштабного труда по истории Черноморского региона необходимо определиться с вариантом и масштабом предполагаемого исследования: будет ли это перфекционистский замах на реализацию проекта полной истории Причерноморья с Древности до начала XXI столетия либо команда исследователей пойдёт по прото-ренному пути Фернана Броделя, избрав в качестве центра кристаллизации какую-то значимую эпоху, вокруг которой и будет строиться всё дальнейшее повествование, с неременным приоритетом влияния среды и структур повседневности над быстротекущими политическими надстройками. Впрочем, можно попытаться предложить и третий путь, который бы совмещал в себе элементы двух предложенных вариантов: создание достаточно

объёмного труда «сквозного» характера, который был в хронологической последовательности освещал всю протяжённость истории Черноморского региона – но в виде ряда очерков, каждый из которых был бы посвящён значимой, бифуркационной точке/эпохе в истории Причерноморья. Очевидно, что в последнем случае работа приобретёт черты научно-популярного текста с меньшим удельным весом фундаментальности.

Разумеется, что осуществление такого рода масштабного проекта потребует координированных совместных усилий ряда достаточно большого количества учёных – не только из разных университетов и научных центров России, но и, с высокой долей вероятности – из других причерноморских стран. Что автоматически приведёт к повышению международной научной легитимности подобного проекта.

Возможно, кому-то наши идеи, рассуждения и предложения покажутся слишком амбициозными, неосуществимыми или даже несвоевременными в силу сложной политической обстановки в Причерноморском регионе, острых противоречий между некоторыми соседями по Черноморскому побережью (достаточно указать на российско-украинские противоречия). Однако, по нашему мнению, одна из социальных функций научного познания в том и заключается, чтобы через стремление к истинному знанию преодолевать те преходящие злостные моменты, которые детерминируют конфликты и разделение. Большие амбициозные проекты сами по себе формируют перспективные хронотопы и трансформируют реальность, делая возможным то, что в рамках текущей действительности кажется невозможным. Мы в настоящей публикации только предлагаем один из вариантов расширения горизонтов исторической науки, привлекая внимание коллег к проблеме и приглашая к сотрудничеству.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бродель Ф. Грамматика цивилизаций. М.: Весь мир, 2014. 552 с.
2. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм // Том 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное. М.: Прогресс. 1986. 622 с.
3. Бродель Ф. Средиземное море и Средиземноморский мир в эпоху Филиппа II. Т. 1,2,3. М.: Языки славянской культуры, 2002, 2003, 2004. – 496, 808, 640 с.
4. Вестник МГОУ. Серия «История и политические науки». №5/2019, №5/2020.
5. Маркс К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. В 50 тт. Том 8. М.: Политиздат, 1957. 704 с.
6. О чём молчит лес // <https://poluostrov-krym.com/esse/gornymi-tropami/o-chem-molchit-les.html> Дата обращения 01.03.2021.
7. Причерноморье. История, политика, культура. МГУ им. М.В. Ломоносова, Севастополь // [https://www.elibrary.ru/title\\_about\\_new.asp?id=62182](https://www.elibrary.ru/title_about_new.asp?id=62182) Дата обращения 12.04.2021.
8. Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: РОССПЭН, 2009. – 423 с.
9. Репина Е.В. Торговые отношения Боспорского царства в VI – 1-й трети III в. до н.э. // Причерноморье: история, политика, культура. №16/2015. С. 83-89.
10. Сапрыкин С.Ю. Древнее Причерноморье. СПб.: Издательство РХГА, 2018. – 743 с.
11. Эспань Мишель. История цивилизаций как культурный трансфер. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 816 с.

© Куренкова Евгения Алексеевна (ea.kurenkova@mgou.ru), Дворковая Марина Васильевна (marinadvorkovaya@yandex.ru),

Ларионов Алексей Эдиславович (allar71@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ В 60-90-Х ГГ. XIX В. НА РАЗВИТИЕ ПИЩЕПЕРЕРАБАТЫВАЮЩИХ ОТРАСЛЕЙ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

**Рогатко Сергей Александрович**

*К.и.н., Член Российского комитета по истории и философии науки и техники РАН  
rogatko1@yandex.ru*

## IMPACT OF TECHNOLOGICAL REVOLUTION IN THE 60-90S OF THE XIX CENTURY ON DEVELOPMENT OF FOOD PROCESSING INDUSTRIES IN THE RUSSIAN EMPIRE

**S. Rogatko**

*Summary:* The article analysis the Technological revolution in food processing industries in the 60-90th years; the most significant technical and technological inventions, forms and methods of their implementation in food processing are disclosed, as well as the state institutional mechanisms, thanks to which the technological modernization of food processing industries was carried out in the Russian Empire.

*Keywords:* technological revolution, technical inventions and privileges, food processing, technical capabilities.

*Аннотация:* В статье дается анализ происходившей в 60-90 – е гг. технологической революции в пищевых перерабатывающих отраслях, показаны наиболее значимые технические и технологические изобретения, формы и методы их внедрения в пищевую переработку, а также государственные институциональные механизмы, благодаря которым в Российской империи осуществлялась технологическая модернизация пищевых перерабатывающих производств.

*Ключевые слова:* технологическая революция, технические изобретения и привилегии, пищевая переработка, технические возможности.

Иностранные технологии и технические проекты попадали в Россию еще в XVIII - нач.XIX в. Однако их судьба как правило была плачевной. В пореформенное время благодаря росту фабрично-заводского производства, развитию транспорта и сельскохозяйственного производства начался новый период для внедрения иностранных технологий в России. Только в 1881-82 гг. Ученый комитет Министерства государственных имуществ (МГИ) выдал иностранцам проживающим в нашей стране 31 привилегию на изобретения и усовершенствования сельхозмашин и оборудования, в то время как русских изобретателей, которые получили привилегии было всего 10 человек [1]. Первоначально все заявки на изобретения для сельскохозяйственного производства и переработки должны были пройти экспертизу в Департаменте земледелия и сельской промышленности. Затем к этой работе подключался Ученый комитет МГИ. Для изобретений, которые были связаны с акцизными отраслями: винокурением, пиво-медоварением, дрожжевой, соляной и сахарной промышленностью необходима была еще и экспертиза Технического отделения Департамента торговли и мануфактур Министерства финансов. Бюрократические препоны и косность мышления чиновников самым отрицательным образом влияли на эту сложную процедуру. Последнее слово как правило было за Ученым комитетом МГИ, который все-таки не смотря ни на что старался выдавать обоснованное решение. Так в заключении на выдачу купцу Наумову привилегии в июне 1868 г. «на способ

сохранения зернового хлеба, муки, крупы и прочее» говорилось: «Ученый комитет находит, что изобретение это принадлежит привилегированию от Министерства Государственных Имуществ, что оно составляет предмет новый, до сих пор в России не привилегированный, и что вновь представленное Наумовым описание и чертеж исправлены согласно сделанным Комитетом замечаниям и в настоящее время удовлетворяют требованиям закона, а потому Комитет и не находит препятствия к выдаче Наумову просимой им 10-летней привилегии» [2]. Также были и такие случаи, когда Ученый комитет принимал иное решение. Так купца Ивана Шишкина в ноябре 1869 г., продержав полгода без ответа, все-таки отказали ему в выдаче 5-летней привилегии на усовершенствование в ветряных мельницах. Мотивация состояла в том, «что изобретение это состоит не в устройстве собственно мельниц, а лишь в некоторых изменениях вообще ветряного привода, как двигателя, что должно более относиться к заводской и фабричной, чем к сельской промышленности, а потому рассмотрение изобретения и выдача на него привилегии должно подлежать ведению Министерства Финансов, о чем определяет сообщить в Департамент Земледелия и Сельской Промышленности» [3]. Такие примеры лишней раз доказывали, что в тот период в отношении выдачи привилегий на изобретения в сфере сельскохозяйственной и пищевых перерабатывающей не был единого государственного патентного органа с ясными и четкими полномочиями.

В 1868 г. для гласного обсуждения и быстреего внедрения изобретений Отдел промышленности Департамента Торговли и Мануфактур Министерства финансов выпустил специальный ежегодник - Свод выданных привилегий в России [4]. В этом издании составители постарались подробнейшим образом описывать все изобретения российских и иностранных граждан. При этом технологическая революция затронула в этот период все отрасли пищевой переработки. Мукомольная промышленность в 60-80-е гг. XIX в. стала переходить, от жерновой к вальцово-ситовой системе перемола зерна благодаря швейцарскому инженеру Герварту, который построил для мукомолов Романовых совершенно новую по конструкции мельницу [5]. Для охлаждения муки стали применяться холодильники «гоппербои», в которых муку перед охлаждением просеивали через систему очистки в виде сита 5, С.32]. В начале 1860-х гг. уже работали первые машиностроительные предприятия Доброва и Набогльца в Москве и Нижнем Новгороде, а также Товарищество Аккермана в С.-Петербурге, которые использовали самые передовые в то время автоматизированные технологии. Одним из технологических лидеров того времени в мукомольной машиностроительной отрасли было Товарищество «Антон Эрлангер и Ко» в Москве. В начале XX в. оно выпускало все виды оборудования: от несоргаемых мельниц по собственной огнеупорной системе до газогенераторных, нефтяных и дизельных двигателей и пара-турбин [6]. А также оборудование для пивоваренных и солодовенных заводов.

В 80-е гг. XIX в. в ходе строительства общественных скотобоев в крупных городах стали применять новейшие технологии, отвечающие санитарным и технологическим нормам забоя скота [7]. В начале XX в. технологическая революция не обошла и мясопереработку. С приходом на рынок немецких, французских, бельгийских и других инвестиций и технологий появилась возможность заново перевооружать немецкие и русские колбасно-гастрономические фабрики. В Москве, Харькове и других крупных городах появились немецкие машиностроительные фирмы «Александрверк А. фон дер Намер», Г.Г. Мейера в Риге, фабрика Дика, братьев Унгер из Саксонии в Москве и других городах. Благодаря этим фирмам на русских колбасных заводах и фабриках появились разного рода приспособления на паровой тяге: резательные машины с плавающими и качающимися ножами, мясо смесительные машины, аппараты для производства веревок и ниток для колбас и копченостей, костедробильные аппараты и другая техника. Все это способствовало увеличению как производительности труда, так и появлению нового ассортимента колбасной и мясной продукции. Как отмечали специалисты в 1909 г. в России действовало 58 колбасных фабрик [8].

Технологическая революция способствовала созданию в 60-70-е гг. XIX в. совершенно новой отрасли

пищевой переработки – консервной промышленности. Такие изменения стали возможными благодаря деятельности Технического Комитета Главного интендантского управления Военного Министерства. После исследования в 1869 г. американских и австралийских консервов, в 1870 г. на мясоперерабатывающем заводе Ф. Азибера в Петербурге были разработаны пищевые консервы для армейского провианта. В 1873 г. они прошли успешное испытание в ходе Хивинской военной компании [9, С.88; 10.]. После испытаний в 1887 г. 5 сортов специальных консервов в Военно-медицинской академии, на продовольственное обеспечение армии были приняты консервы для полевых условий: прожаренная говядина и баранина, консервы рагу, консервированные щи и каша на мясной основе, мясная тушенка с горохом и похлебка из горох [9, С.88; 10]. Всего в 1904-05 гг. полуавтоматических консервных заводах С.-Петербурга, Одессы, Риги и Митавы для военного назначения выпускалось ежедневно до 250 тыс. различных консервов или примерно 75 млн. банок в год [9, С.95-96].

Технологические новинки проникали с середины 1880-х гг. в маслодельное и сыродельное производство России. Этому способствовали изобретения центрифуги в 1877 г. немецкого инженера В. Лефельда и в 1879 г. сепаратор Карла Густава де Лавалья [11]. Благодаря этим изобретениям и продвижению их Н.В. Верещагиным и его учеником В.А. Остафьевым сепаратор де Лавалья, получил распространение в российских помещичьих и крестьянских хозяйствах. При этом стоимость аппарата де Лавалья в Швеции вместе с передаточным колесом обходился покупателю в 300 руб., в отличие от сепаратора (центрифуги) Лефельда, который на российском рынке продавался по 1200 руб. [12]. То есть иностранные технологии не были дешевыми для российских переработчиков. Поэтому ими могло воспользоваться только крупные городские предприниматели. Так в 1890-е гг. в Москве фабричное заведение «Центральная молочная» братьев Н.И. и В.И. Бландовых была оснащена кроме центрифуги «Альфа» де Лавалья различными трубопроводными технологиями, автоматами для разлива пастеризованного молока со скоростью 28 бутылок в минуту [13]. Все процессы на заводе Бландовых были практически автоматизированы, что способствовало качеству и сохранности готовой продукции.

Новые технологии стали реальностью в 70-80 гг. XIX в. в маслобойной отрасли, что привело к замене систем с «бегунами» на вальцовые дробилки на паровой тяге. Это сразу же увеличило выход масла. В начале 90-х гг. в Москве инженерами братьями Н. и А. Зотовыми был сконструирован новый типовой сельскохозяйственный маслобойный завод. На этом заводе использовались станок с вальцами дифференциальной системы, гидравлический пресс с приборами для выгрузки жмыхов, система трансмиссии, насосы, приборы контроля и система

трубопроводов. Стоимость такого завода производительностью 80-100 пуд. семени в сутки составлял 2005 руб. [14]. Поэтому подобные заводы могли приобретать крупные землевладельцы и помещики в южных и черноземных землях.

Кроме этого, вторым событием в развитии технологий для маслосеменной промышленности стало изобретение экстракционного способа для получения растительных масел. Основой этого способа стало химическая реакция при обработке масличного семени определенными растворителями в специальных аппаратах-экстракторах [15]. В 1870-90-е гг. у нас в стране работало несколько масложаточных заводов. Например, на заводе предпринимателя Ланге в Одессе производили рапсовое смазочное масло, а также льняное и конопляное для приготовления масляных красок, олифы, замазок и т.д. [16]. На другом заводе Шиллера (бывший Давыдова) недалеко от Керчи масло извлекали с помощью «нефтяного эфира» (бензина) [16].

В рыбопромышленной отрасли, особенно на Каспии и в Черном море во второй половине XIX в. было применено искусственное замораживание рыбной продукции. Первые холодильные установки появились у купца Супукова в Астрахани в 1888 г. На его заводе был сооружен «ледник» на 10 пуд. рыбы [17]. Замораживание он использовал по способу Рауля Пиктета. Оно заключалось в применении смеси: окиси серы, углекислого газа и воды в зависимости от понижения температуры и давления [17]. Затем в 1895 г. рыбопромышленник К.П. Воробьев в г. Петровске на берегу Каспия устроил рефрижератор с охлаждением сернистым газом на 20 тыс. пуд., в котором температура достигала до -18 по Цельсию [18,19]. На своем промысле Воробьев замораживал не только красные сорта рыбы, предназначенные для дальних районов, но и при посоле обычную сельдь-бешенку [19]. Стационарные холодильные установки в этот период появились в крупных городах: Москве, С.-Петербурге, Таганроге, Риге, а также на реках Енисее и Амуре. Однако отсутствие специализированных вагонов-ледников на многих железных дорогах, особенно на юге России, тормозило процесс расширения производства искусственно замороженной рыбы.

После введения в 1863 г. акцизной системы в винокурной отрасли, частные заводы для увеличения без акцизного спирта и его качества всячески стремились к внедрению различных технологических изобретений и усовершенствований в производственные процессы. Так появилась аэрация - способ очищения воды с помощью искусственного насыщения ее воздухом. На многих винокурных предприятиях заменяли ручное затирание лопатами и скребками машинными системами с механическими мешалками на паровой тяге. В эксплуатацию вводились ректификационные аппараты различ-

ных систем взамен деревянных перегонных кубов системы Галя [20]. Благодаря этим новшествам производство ректифицированного спирта в России увеличилось с 200 млн град. в 1888/1889 г. до 640 млн град. в 1893/1894 гг. [20]

Новые технологии в свеклосахарной промышленности позволили с 30-40 гг. XIX в. до 1880-х г. заменить деревянные примитивные заводы, варившим сахар на открытом огне в глиняных горшках на паровые заводы выстроенные из камня и железа с электричеством, элеваторами, транспортерами, архимедовыми винтами, холодильниками утфеля и кристаллизаторами и другими современными механизмами. Сахарная патока стала обрабатываться полностью автоматически. Конечно, такие заводы увеличились в цене с тысяч рублей до миллионов. Поэтому новые сахарные предприятия были у весьма богатых и крупных землевладельцев, таких как Бобринские, Бронницкие, Терещенко. Одновременно в 1870-90-е гг. в сахарной промышленности шли крупные преобразования в рафинадной промышленности, что упростило технологические процессы и уменьшили расходы на производство. В это время было выдано до 30 различных «привилегий» по рафинадному производству. Среди них устройство предпринимателя В.И. Пасбурга для сушки рафинада, а также «привилегия» на способ Н.В. Лериковского по выделке рафинада прямо из песка, без предварительного его очищения. Это способствовало удешевлению производства. Так стоимость рафинировки сахара в 1850-х гг. составлявшая 1 руб. 04 коп. - 2 руб. 82 коп., уменьшилась до 40-50 коп. в 1893 г. [21].

В крахмальной промышленности в 80-е гг. XIX в. стали использоваться аппараты и машины систем Сименса и Аккермана. Примечательно, что аппарат Сименса для промывки картофеля и отделения камней по своим конструктивным данным специалисты считали значительно лучше аккермановского, а также почти в два раза дешевле [22].

Отечественные изобретения внедрялись в кондитерской отрасли. Например, Товарищество «А.И. Абрикосова и Сыновей» в 1882 г. запатентовала специальную паровую машину для «протиранья теста из фруктов» [23]. Для приготовления шоколада широко внедрялись различного рода механические дробилки зерен какао и других ингредиентов, а также автоматические тестомешалки. Основным изобретением в этой сфере считалась машина с тремя валами, изготовленными из гранита, т.н. меланжер. В ней зерна какао перемешивались одновременно с сахаром. Пожалуй, лучшими в кондитерской отрасли считались аппараты на петербургской фабрике М. Конради. В 1875 г. здесь применили усовершенствованную жаровню для удаления какаоина (алкалоида), в котором заключалась горечь зерен какао [24].

Производство пищевой продукции в пореформенное время зависело от появления новых стандартов качества, на которое влияли новейшие технологии. Новейшие технологии зависели от статуса предпринимателя. Чем выше был этот статус, тем высока была степень возможности появления этих новейших технологий на предприятиях. Большая часть изобретений в 80-е гг. XIX в. связывалась с распространением двигателей с паровой тягой. На это указывают статистика большинства изобретений выданных I Отделением Департамента торговли и мануфактур Министерства финансов. Среди них наиболее примечательны «привилегии»: «О разрешении П.И. Ефремову выстроить мукомольную мельницу с паровым двигателем в Петербурге» (1881 г.) [25]; «О разрешении В. Вильману устроить паровую мельницу в Петербурге» (1884 г.) [25]; «О разрешении Шевалье де ля Серри и А.И. Кисилёвой открыть молочную ферму с паровой машиной в Петербурге» (1884 г.) [25] и многие др. Эти изобретения повлияли на увеличение производительности труда в том числе и на пищеперерабатывающих предприятиях. Однако число изобретений в пищевых отраслях несравненно меньше, чем в других отраслях. Об этом говорят исследование фонда 20 РГИА «Департамента Торговли и Мануфактур» на предмет установления количества выданных привилегий на изобретения. Так, с 1855 по 1918 гг. среди 888 дел, хранящихся по описи 3 и непосредственно относящихся к пищевым предприятиям, значатся только 36 дел [26]. После того, как Комитет по техническим делам в начале был создан в Минфине, а после и в Министерстве торговли и промышленности, большая часть дел по привилегиям перешла в фонд 24. Исследование этого фонда показало, что основная часть привилегий в 1880-90-е гг. в сфере пищевой переработки была связана с новейшими научными открытиями в физических, химических и биологических процессах переработки пищевого сырья. Среди них выделялись привилегии, выданные иностранцу Бастиану Э. на способ добывания коньяка или чистого алкоголя непосредственно из крахмала, картофеля, кукурузы и т.п. (1896-1897 гг.); привилегия на аппарат тушения или жарения мяса Баутца А. (1896-1905 гг.); привилегия Бенни

С. на способ получения крахмала путем брожения (1896-1899 гг.); привилегия Быковского В.С. на аппарат для изготовления теста непосредственно из зерна (1896-1899 гг.); привилегия Воля А. на усовершенствования в способах извлечения сахара из растворов (1896-1908 гг.); привилегия Генера П. на аппарат для сушки головного сахара-рафинада (1896-1897 гг.); привилегия Гиггенса Г. на способ обработки снятого молока и применения его при приготовлении хлеба, сухарей и иных пищевых продуктов (1896-1897 гг.); привилегия Голен О. на затвор с пломбой для запираания сосудов с молоком, коробок для консервов и прочее (1896-1905 гг.); привилегия Голованова Ф.Е. на молотые пластины для механических мукомольных мельниц (1896 г.) и др. [27] Большинство этих изобретений было выдано иностранным подданным. Все они в той или иной мере повлияли на технологические и качественные показатели в фабрично-заводском производстве: в коньячной, консервной, хлебопекарной, сахарной, крахмально-паточной и других пищеперерабатывающих отраслях России.

Таким образом, технологическая революция, пришедшая в Россию главным образом из европейских и стран и США стала научным откликом на открытия ученых во второй половине XIX в. в области физики, химии, биологии и в других естественных и точных науках. Внедрение новейших технологий и техники на российских пищеперерабатывающих предприятиях начиная от предприятий сельскохозяйственного типа переработки в помещичьих экономиях до фабрично-заводских предприятий в городах изменило не только структуру производства и многие профессии, но также сущность самого пищевого продукта и всю картину социальных отношений в России. Технологическая революция в пищеперерабатывающих отраслях в 60-90-е гг. XIX в. в Российской империи несомненно повлияла на изменение всей экономики страны, а также социально-культурных отношений и даже в известном смысле политического климата в стране. В последующие периоды благодаря этому изменились многие факторы, влияющие на развитие агропромышленной сферы и всего народного хозяйства в стране.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Российский государственный исторический архив. (РГИА). Ф.382. Оп.1. ДД.446, 468, 481, 482,483-573.
2. РГИА. Ф. 382. Оп. 1. Д. 85. Л.10об.
3. РГИА. Ф.382. Оп.1. Д.138. ЛЛ.1, 7об-8.
4. Свод выданных привилегий в России по Департаменту Торговли и Мануфактур. Отдел промышленности. СПб., 1868.
5. Лященко П.И. Мукомольная промышленность России и иностранные потребительские рынки. СПб., 1909. С.11, 32.
6. Товарищество Антон Эрлангер и К. // Холодильное дело. СПб., 1912 г. № 10. С.726.
7. Енш А.К. Скотобойни. СПб., 1911.С.5.
8. Совет съездов представителей промышленности и торговли. Фабрично-заводские предприятия Российской Империи. Под наблюдением Редакционного комитета, состоящего из членов Совета съездов представителей промышленности и торговли, составил инженер Л.К. Езиоранский. СПб., 1909. №7351-7366 (Д).

9. Девель Д. Технология пищевых продуктов. Мясо. Руководство для слушателей интендантского курса командиров отдельных частей и дежурных офицеров. СПб., 1905. С.88, 95-96.
10. Доклад инженера-технолога Н.П. Мельникова в Одесском Отделении Императорского Технического Общества // Из «Записок Одесского Отд. Рус. Технич. Общества за 1897 г.». С.31.
11. Д-рфон Кленце. Молочное хозяйство. Практическое руководство к уходу за молочным скотом, к обработке молока и приготовлению масла и сыра. СПб., 1894. С.71.
12. Левинский В.Д. Молоко, сливки и масло. Общее знакомство с устройством и ведением молочного хозяйства. М., 1882. С.56.
13. Литошенко Л.Н. Снабжение Москвы и других больших городов молоком. М., 1910. С.222-233.
14. Чернов К. Сельскохозяйственный маслобойный завод системы инженеров бр. Н. и А. Зотовых. СПб., 1893. С.15-16.
15. Гавриленко И.В. Получение растительных масел экстракцией. М., 1937. С.3.
16. Мельников Н.П. Масло экстракционное производство. СПб., 1877. С.10.
17. Козлов Н.А. К вопросу об искусственном замораживании рыбы. СПб., 1899. С.4.
18. Ильин М.Д. Рыба как пищевой продукт с краткими сведениями по биологии, технологии и продаже рыбы СПб., 1911.С.47
19. Полная Энциклопедия Русского Сельского Хозяйства. (ПЭРСХ). СПб., 1903.Т.8. С.570.
20. Всероссийская худ. и пром. выставка. IX отдел. Фабрично-заводской отдел. Производство питательных веществ. СПб., 1897. С. 20.
21. Толпыгин М.А. Сахарная промышленность от основания ее до настоящего времени. Киев, 1894. С. 32.
22. Вебер К.К. Крахмальное производство. Экономическое значение и меры к поднятию его. СПб., 1883. С.24.
23. Иллюстрированное описание Всероссийской художественно-промышленной Выставки в Москве 1882г. СПб., 1882.С.22.
24. Конради М. Монография какао и шоколада, составленная по лучшим и новейшим источникам с приложением рисунков, аппаратов из числа находящихся в употреблении на фабрике. СПб., 1884. С.15.
25. РГИА. Ф. 20. Оп. 3. Д. 1963. Л.1-4.
26. РГИА. Ф. 20. Оп. 3. (Содержание описи. С. 74).
27. РГИА. Ф. 24. Оп. 1. ДД. 40, 42, 57, 111, 176, 204, 220, 232, 236 (Л. 1-2) и др.

© Rogatko Сергей Александрович (rogatko1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия наук

## К ИСТОРИЧЕСКОМУ КОНТЕКСТУ В ПОЭМЕ «АЛГУЗИАНИ» (XV ВЕК)

**Тесаев Зелымхан Адамович**

*М.н.с., Институт гуманитарных исследований Академии наук ЧР (Грозный); аспирант, Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова РАН (Грозный)*  
amin.tesaev@gmail.com

### TO THE HISTORICAL CONTEXT IN THE POEM "ALGUZIANI" (15TH CENTURY)

**Z. Tesaev**

*Summary:* The article examines the content of the Georgian-language poem "Alguziani" in order to reveal in it information concerning the history of the Caucasus. An attempt is made to date the events described in the poem. Then they are compared with the real historical situation in the period under review. In the course of the analysis, it was possible to find a number of signs indicating the 15th century as a time of the historical plot of the poem. For the first time, the real historical picture and identification of the heroes of the work are revealed. It is concluded that the poem has a certain historical context of scientific interest.

*Keywords:* Alguziani, Ossetia, Circassia, Chechnya, Cairo Khan, 15th century, Girei.

*Аннотация:* В статье рассматривается содержание грузиноязычной поэмы «Алгузиани» с целью выявления в ней сведений, касающихся истории Кавказа. Проводится попытка датировать события, описанные в поэме. Далее они сопоставляются с реальной исторической ситуацией в рассматриваемый период. В ходе анализа удалось обнаружить ряд признаков, указывающих на XV век как на время исторического сюжета поэмы. Впервые раскрывается реальная историческая картина и идентификация героев произведения. Делается вывод о том, что поэма имеет определенный исторический контекст, представляющий научный интерес.

*Ключевые слова:* Алгузиани, Осетия, Черкесия, Чечня, Каир-хан, XV век, Гирей.

Поэма «Алгузиани» впервые была опубликована Н. Гамрекели в 1885 [1, с. 329] и переиздана М.Г. Джанашвили в 1897 году. Согласно корреспонденции 1898 года («Цнобис Пурцели», № 555), опубликованная поэма представляла собой десятую часть полной версии (книги) с заглавием «Книга Алгузиани», или «Алгузон-Русиани, Чараджон, Тчахилиони» [2, с. 687], которая во время ревизии была обнаружена священником И. Русишвили и И. Бакутовым в Нузальской церкви и хранилась в доме Русишвили до ее утраты [2, с. 686–687; 3, с. 46]. Текст поэмы (изданная часть) представляет собой стихотворное повествование об Алгузе и покорении им «четырех царств». Упоминаются личности Алгуза, его супруги Эстер (Этер), братья Куртагон и Сидамон, сын Чархилан, «векили» Сарагон, Пон, Бибор, Улдан, Сокур, Икром и Малхаз; чеченский царь Каир-хан, калмыцкий хан Амахуни, амосарский царь Алискантер и пр. Как замечает Г. Баев, некоторые из перечисленных героев «упоминаются в народных преданиях и исторических хрониках» [4, с. 22–23].

Содержание поэмы в разное время подверглось анализу ряда исследователей, в том числе М. Джанашвили, Л. Лопатинского, В. Миллера, К. Кекелидзе, Н. Джусойты, С. Хаханова, Г. Баева и др. В.Ф. Миллер сразу после переиздания поэмы М.Г. Джанашвили подверг данное произведение серьезной критике. Исследователь отнес ее к области «исторических сказок» и, за неимением сведений, объясняющих изложенные в произведении

событий, наделил эпитетами «загадочная грузинская» и «quasi-историческая» поэма, добавив, что она «...интересна по содержанию и еще более тем, что вызывает много историко-литературных вопросов, ответ на которые, при современном состоянии изучения старой грузинской литературы, представляется затруднительным» [1, с. 329].

В. Миллер ставит вопрос о национальной принадлежности автора («потомка каких-то весьма сомнительных предков»), полагая о его происхождении из «владельческого рода», и сразу же выдвигает свою версию: «На это, как будто, дают ответ следующие дальнейшие стихи: "Что у овсов был царь... Его называли Бакатаром..."» – имея в виду осетин [1, с. 331]. И далее: «А так как этот Бакатар был отцом автора поэмы... то получается тот странный вывод, что сын для доказательства существования и царского достоинства своего знаменитого отца ссылается на какие-то иностранные источники... Очевидно, во всем этом заявлении сквозит наивная неумелость автора подкрепить авторитетами достоверность своего вымысла». Наконец, академик замечает, что автор поэмы, «действуя в интересах осетин... по всей вероятности, сам принадлежит этому народу» и по профессии «какой-нибудь родовитый книжник, возводивший свой род к осетинским Багратидам» [1, с. 331].

Последние выводы В.Ф. Миллера оказались весьма дальновидными. К.С. Кекелидзе – автор известных тру-

дов по истории грузинской литературы – пришел к выводу, что поэма «Алгузиани» написана знатным осетином, потомком Алгуза – И. Габараевым-Ялгузидзе (1775–1830) [3, с. 43, 46, 47; 5, с. 134]. Если принять за основу мнение К. Кекелидзе, то нельзя оставить в стороне, во-первых, факт пребывания в Нузале одного из учеников И. Ялгузидзе [3, с. 43] и, во-вторых, что «И. Ялгузидзе переписал “Витязя в тигровой шкуре” Шота Руставели» и работал «чиновником-книжником» [5, с. 132]. Последний факт примечателен тем, что поэма об Алгузе отличается подражанием упомянутому труду Руставели «и начинается, по образцу последней, прославлением Бога», а канва поэмы, «помимо quasi исторической основы, заимствована у Руставели» [6, с. 54].

Безусловно, поэма представляет собой соединение преданий и письменных источников (это очевидно из ее содержания и приводимых в ней терминов), снабженное поэтическим изложением, а также, абсолютно очевидно, субъективной попыткой возвысить роль главного героя – Алгуза – в контексте исторических событий рассматриваемой эпохи. Излишняя художественность повествования также не остается без замечания В. Миллера, который указывает на то, как «...описываются в фантастических чертах здания в нонском царстве» (что убеждает в том, что сам составитель никогда не был в их владениях) и «...выслушивает прославляющие его стихи “риторов из города Атаны” (Афин)». Академик пронзительно замечает, что Аслан Гамрекели, упомянутый в поэме, – это «мифический предок первого издателя поэмы *Н. Гамрекели*» [1, с. 334]. Данное предположение оправдалось уже на следующий год, когда выяснилось, что сын И. Русишвили, Александр, выписывал покойному Гамрекели «из этой книги о геройствах Гамрекеловых» [2, с. 687]. В. Миллер считал, что содержание поэмы представляет собой «хаотическое, несогласимое с нашими историческими сведениями, представление о каких-то политических событиях, разыгравшихся когда-то, в неопределенное время, в некоторых, но опять-таки не вполне определенных областях Кавказа», отмечая «какие-то неизвестные Амосарские и Миланкарские царства» [1, с. 330]. Неизбежным заключением исследователя стало утверждение, что поэма производит «впечатление какого-то искусственного и как будто тенденциозного сочинения, в котором книжный элемент сильно подавляет кое-какие народные предания» [1, с. 336]. Таким образом, актуальность исследования неизвестных исторических сведений, представленных в некоторой степени в «Алгузиани», была обозначена еще в 1897 году.

М.Г. Джанашвили датирует царствование Алгуза VIII веком [7, с. 192]. Но с этим невозможно согласиться. Существует целый ряд признаков, позволяющих дать приблизительную датировку описываемым в поэме событиям. Л. Лопатинский считает, что поэма «не могла явиться раньше 1400 г. и позже 1453 г., когда пал Константино-

поль», поскольку в тексте не упоминаются турки [1, с. 336]. С. Хаханов относит ее к концу XIV – началу XV века; при этом рукописи поэмы он относит к XVII–XVIII вв. [6, с. 53].

Упоминание в тексте в одном ряду франков, хазар и валахов в качестве современников Бакатара, знакомых с положением дел «у овсов» [7, с. 93], указывает, безусловно, на XV век. Во-первых, франки (итальянцы) присутствовали на Кавказе до падения их регионального центра – Кафы – в 1475 году [8, с. 16]. Л. Лопатинский указывает на целый ряд признаков в образах, деталях и характеристиках героев, позволяющих отметить средневековое романское – гунуэзское (франки) – влияние на автора поэмы [9, с. 197]. Во-вторых, те же европейцы вплоть до прекращения существования местных колоний называли Крым (центр одноименного ханства), суверенитет которого как раз состоялся в конце 1-й пол. XV века, Хазарией [10, с. 6, 7, 11, 13, 18]. Наконец, в-третьих, валахи действительно достигли пика могущества при Стефане III, правившем 47 лет (1457–1504) [11, с. 30, 46, 54, 60–63]. Утверждение о восхвалении Алгузона риториками Афин [7, с. 140, 141] позволяет считать, что события происходили не позднее 1458 года, когда город пал под натиском турков [12, с. 295].

В тексте вместе с «Монголией» на равнине Предкавказья (т.е. улус Джучи, возникший в XIII веке) называются калмыки, название которых идентично с «нонами» той же поэмы [7, с. 114]. По всей видимости, впервые калмыки в письменных источниках упоминаются в 1397/98 г. Шереф-ад-Дином Йезди (в качестве народа Золотой Орды), однако история возникновения термина имеет отношение к 1-й пол. того же столетия и связана с правлением хана Узбека [13, с. 187; 14, с. 56], при котором Ислам становится государственной религией. Нонны-калмыки поэмы восклицают «*hila hila*», что М. Джанашвили сам трактует как «мусульманское Боже, Боже» [7, с. 102, 102]. В том же контексте следует рассматривать термин «нонны» (те же калмыки поэмы), обозначающий нойонов – «высшее сословие у калмыков» [1, с. 336; 4, с. 30]. Наконец, «воссевший» на «золотой трон монголов» Алгуз получил «корону четырех народов» [7, с. 137, 139], что вновь указывает на четыре области-улуса Орды (Хорезм, Сарай, Крым и Дешт), выделившиеся в том же XIV веке [15, с. 163].

В неопубликованной части «Алгузиани» сообщалось о походе, организованном русским царем Иоанном против Алгуза (уже после «завоевания» им Кавказа), поражении последнего и пленении его сына, дети которого – Ростом, Бежан и Иване – стали именоваться Русишвили по прибытии на Кавказ. В газетной статье 1898 года утверждалось, что этим «Иоанном» был Иван IV Грозный [2, с. 687–688]. Однако, в контексте нашего анализа, его следует отождествить с Иваном III (пр. 1462–1505), при

котором Нурдевет Гирей, имевший глубокие контакты на Кавказе, совершил успешный поход в тыл хана Ахмата во время стояния последнего на реке Угре [16, с. 132].

Центральной фигурой в поэме выступает Алгуз – один из сыновей «Августа-кесаря, грека», из рода «Давида, сына Иессея, отца Соломона, царя евреев» [7, с. 92, 95]. В.Б. Пфафф приводит осетинское предание, согласно которому у некоего Ос-Багатара было семеро (по другим данным – девять) сыновей, в числе которых единственным рожденным от наложницы ребенком был Агус. В этой связи, возникновение «Алгузиани» действительно могло быть мотивировано желанием защитить социальное положение фамилии, по-видимому, на фоне нареканий и упреков. Как бы там ни было, в числе других сыновей Ос-Багатара названы: Сидемон, Царазон, Куссагон, Дзахил и Тетло (имя последнего не известно В. Пфаффу). Названные 7 колен соответствуют семи родам валаджирских осетин. В церкви в Рекоме В. Пфафф обнаружил предметы, приписываемые Ос-Багатару и датированные им XIV веком [17, с. 58–59, 74].

В. Пфафф упоминает о надписи, которая якобы имела на церкви в Нузале. В ней говорилось уже о девяти братьях «Чарджуидзе-Дшархилан», в числе которых Багатар-Ос и Давид-Сослан, которые, якобы, боролись с четырьмя царствами (подобно Алгузу), а также Фидарос, Джадарос, Сакур и Георгий (остальные братья стали монахами). Далее в тексте утверждается, что Багатар похитил сестру карталинского царя, был утоплен, а его войско рассеялось [17, с. 60]. Во-первых, невозможно не обнаружить параллели между Багатаром-похитителем дочери царя Картвели (борцом с четырьмя царствами) и Алгузом, похитившим дочь «Кесарь-хана» [7, с. 95, 97] и воевавшим с Черкесией, Чечней, Нонном-Монголией и царством Амосар-Абхазией [7, с. 99, 115, 123, 125, 171, 185, 193]. Отметим, что горцы Грузии называли царицу Тамару титулом «кесарь» [18, с. 13], это еще более утверждает нас в вероятном тождестве грузинского царя с «Кесарь-ханом», поскольку в тексте поэмы Грузия не упоминается. Кроме того, дочь «Кесарь-хана» именуется Этер, или Эстер [7, с. 193–194], обнаруживая параллель с грузинской народной поэмой о «красавице Этери» [6, с. 55]. Во-вторых, В. Пфафф указывает на то, что Джадарос был отцом Давида-Сослана, а не его братом. В-третьих, исследователь достаточно категорично утверждает (приводя свои доводы), что «нузальская надпись никогда не существовала и не могла даже существовать», а также «противоречит всем историческим данным». Главным источником «сочинителя» надписи называются народные предания об «Осибагатаре». «Цель, с которой надпись была сочинена, – заключает В. Пфафф, – очевидно, состояла в том, чтобы сблизить потомство Осигагатара с потомством Давида-Сослана. Но обман этот не удался» [17, с. 61, 62]. В. Миллер также называет этот памятник «подозрительной» и «странной надписью» [1, с. 328, 331].

Заметим, однако, что на Зеленчукском камне обнаруживаются имена Багатар (Ос-Багатар?), Сахир (Сакур?) и Анбал [19, с. 110, 116].

В выводе В. Пфаффа нет ничего странного. Помимо указанных замечаний следует обратить внимание на название династии (В. Пфафф пишет, что ее никогда не было), к которой, якобы, принадлежали Багатар и Давид – Чарджу[идзе]-Дшархил[ан]. Она также обнаруживает фонетическую связь с именем Дзахила (сына Ос-Багатара) и Дчархило (сына Алгуза) [7, с. 173; 17, с. 58–59, 74]. Если упорядочить сведения всех трех источников (предания, «надписи» в Нузале и поэмы), мы получаем следующую генеалогическую последовательность: 1) Ос-Багатар, 2) Агус/Алгуз, 3) Дзахил/Дчархило. Вероятность такой последовательности подкрепляется и мнением В. Миллера о «весьма близком отношении» к поэме нузальского Ос-Багатара [1, с. 331]. В. Пфафф относит данного «Осибагатара» к началу XIV века («нузальскую надпись» датируют 1320 годом [4, с. 20; 6, с. 52–53]) [17, с. 59], однако В. Миллер пишет, что «...грузинская летопись упоминает... другого Багатара, предводителя Осов, причинявшего много хлопот Грузии своими набегами в самом конце XIV-го века...» [19, с. 114–115]. В. Миллер перечисляет известных «Багатаров»: 1) Ос-Багатар – соперник Вахтанга Горгасала (В. Миллер считает историю о них вымыслом, а В. Пфафф называет ее сказкой) [1, с. 332; 17, с. 62], 2) Багатар из рода Ахсарпакаиан, современник Вахтанга II и Давида VI (1289–1310-е гг.), – но полагает, что Багатар поэмы, – «неизвестный истории» царь осетин [1, с. 332].

Еще одна важная деталь, которая приближает к разгадке исторической загадки «Алгузиани» – упоминание имени Куртагона. После покорения царства «Амосар» Алгуз назначил управителем дел в этой области своего брата – «великого князя Куртагона» [7, с. 171, 177]. Осетинские исследователи отождествляют Куртагона с Курдтагоном, или Курдтом (Куртом), – «родоначальником исторического горного клана Осетии, населяющего Куртатинское ущелье» [4, с. 77]. Согласно этнографическим данным, братья Тага и Курта – основатели осетинских тагаурского и куртатинского обществ, – действуя «заодно» с черкесами, жили и действовали, по-видимому, в XV веке, а названные общества «образовались большей частью из беглых валаджирцев» [17, с. 79]. Это позволяет нам отождествить Куртагона/Курта поэмы с Куссагоном – братом Агуса/Алгуза – из осетинских преданий, что вновь указывает на то же столетие. Интересна и другая деталь: Алгуз поэмы, как и братья Тага («армянский князь») и Курта осетинских преданий, называются иноземными выходцами – очевидно, из «Армении». Они – Тага и Курта – явились в Ксурта (Валаджирского общества), а затем – пришли в горы Осетии [7, с. 95, 171; 17, с. 58, 74, 80, 81]. Учитывая притязания Алгуза на происхождение из рода Давида и попытки осетинских преданий связать Багатара с Багратидами (Давид-Сослан), можно

полагать, что под «Арменией» (родиной Тага и Курта) и родиной Алгуза [7, с. 92; 17, с. 60, 62] подразумевается еврейское происхождение армянской династии Багратидов и ее ответвления – грузинской правящей династии [7, с. 190, 191]. Добавим к сказанному, что имя сына Тага, Тотика [17, с. 80], фонетически близко имени Тетло из перечня В. Пфаффа.

Другой брат Алгуза и Куртагона, упомянутый в поэме, – Сидамон, передавший Алгузу письмо с извещением о рождении его сына [7, с. 173]. Он встает в один ряд с наследниками Ос-Багатара, поскольку в точности повторяет имя одного из сыновей последнего (В. Пфафф). В поэме также упоминается «великий визирь и князь нонцев Бибор» [7, с. 181], служащий у Алгуза. Составители сборника материалов «Поэма об Алгузе...» при упоминании Сидамона справедливо вспоминают трех осетин-основателей Сидамоновой фамилии: Ростом, Бибила (отождествлен ими с Бибором поэмы) и Цилосана, которые, будто бы при императоре Юстиниане, сделались «родоначальниками эриставов ксанских и арагвских» [4, с. 76]. В. Пфафф, однако, как было сказано, называет сказкой рассказ о противостоянии Багатара и Вахтанга Горгасала в V веке, столь же скептически относясь и к связи Бибилюров со временем Юстиниана [17, с. 59, 62]. В этой связи следует упомянуть «Памятник эриставов» (далее – ПЭ), составленный между 1405–1410 годами [20, с. 103, 106].

С.С. Какабадзе совершенно справедливо отвергает отождествление царя Иствиниане, возведшего Ростом в сан «эристава цхразмийского», с Юстинианом II, полагая, что «Иствиниане также какой-то царь Грузии». Тем более, что «...с конца XIV в. некоторые представители царского рода создали отдельные боковые ветви центральной царской династии» и «правили отдельными провинциями Грузинского царства» в статусе царей вплоть до XVI века. Мы, однако, не согласны с мнением С. Какабадзе, который датируемое концом XIII – началом XIV века назначение Ростом (по ПЭ) называет ошибкой и относит к IX–X векам [20, с. 107–108]. Обе датировки нами не принимаются на том основании, что, во-первых, исследователями засвидетельствованы позднейшие вставки в ПЭ (в том числе, по-видимому, приписки комиссии Вахтанга VI нач. XVIII в., отраженные в позднейших редакциях «Картлис Цховреба»), а, во-вторых, поскольку в ПЭ нет никаких сведений о промежутке между серединой XIV века до 90-х годов того же столетия, но самым подробнейшим образом описано время эристава Иоане (в тексте составитель ставит вопрос о том, что он может поведать об этой личности, словно выполняя заказ современника), его сына – Вишела, – Тимура Барласа и обрывается на 1405 г. Более того, после упоминания царей Иствиниане и Давида пропущено 26 царствований. Это еще раз подтверждает, что сведения, касающиеся периода до начала правления Георгия VII, – скорее всего, позднейшая вставка. Наконец, Ф.Д. Жордания от-

мечает, что ПЭ состоит из двух частей, где первая (в том числе рассказ о Бибилюрах) – «составлена по преданию» [20, с. 103–106, 108–109].

Возвращаясь к самому преданию о Бибилюрах из ПЭ: согласно тексту, вследствие «смуты в стране Овсетской» и обильного кровопролития сыновья младшего, проигравшего, брата – Ростом, Бибил и Цитлосан – с сыновьями и слугами явились в Двалетию (получив фамилию Бибилюри), а оттуда – в Цхразма, а Ростом стал эриставом этой области. Отмечая фонетическую близость имен Цитлосан и Царазон (по списку В. Пфаффа), отметим, что слово «Цхразма» (область и ущелье в верховьях р. Ксани) буквально означает «девять братьев» (сыновья Ос-Багатара?) [20, с. 107, 110–112]. Особо внимание привлекает поход эристава Вишела против двалов в 1386 году, перед самым нашествием Тимура, и после: эристав опустошил владение Бибилюров в Тле и дал сражение в ущелье Мна: «Тогда были убиты от большого числа стрел главы и богатыри страны их: Сунгу, Пареджан, Амсаджан, Багатар и многие другие» [20, с. 117, 118, 121, 125]. Нам представляется, что упомянутые Сунгу, Паредж[ан], Амсадж[ан] и Багатар – это Сакур, Фидар[ос], Джадар[ос] и Багатар-Ос (В. Пфафф), а последний – живший «в самом конце XIV-го века» Багатар – «предводитель Оссов» – В. Миллера [19, с. 114–115].

Рассматривая содержание хроники «История Гирей-хана», нами было установлено, что, согласно данным сочинения, на протяжении 1452–1459 годов крымскими Гиреями были завоеваны области-вилаяты Чаркас (Черкесия) и Чачан (владения от Терека до Каспия); в ходе этих событий осетинские предводители Тага и Курта действовали «заодно» с черкесами, воюя, в том числе, с чеченцами [21, с. 56–60]. Данное обстоятельство, по нашему мнению, ведет к разгадке «тайны» упомянутого в поэме «соединенного черкесско-осетинского царства», о котором, как пишет В. Миллер, «мы впервые узнаем», а автор «Алгузиани» «затруднился бы определить время существования... и очертить его географические пределы» [1, с. 333–334]. Опуская все подробности, изложенные нами в указанной статье, отметим, что явившиеся в XIV веке из Крыма на Тамань под давлением ногайцев кабардинцы спустя некоторое время под предводительством Инала – родоначальника кабардинских князей, – явились в Кабарду (вероятно, до 1427 г.) [17, с. 71–73], а затем, под руководством Гиреев, к середине XV в. – в Осетию [21, с. 57–60]. При этом осетины выступили в качестве союзников кабардинцев: «...осетины на первых порах не мешали кабардинцам занимать свободные места и жили с ними в дружбе... Инал женился, даже, на дочери одного осетинского князя Аша. Как Аша, так и другой осетинский князь, по имени Шоша, участвовали в походах Инала. Но осетинский князь, по имени Осдемир, враждовал с Иналом. Сначала он победил посланных против него кегахов, но когда пришел сам Инал, он убе-

жал в Абхазию». К тому же времени относят появление в осетинской среде Хетага, прибывшего из Кабарды [17, с. 72, 77]. То же относится и к середине XV века, где фигурируют личности Тага и Курта, воевавших с нахчийскими племенами в союзе с кабардинцами [21, с. 59]. В этой связи крайне интересны сведения «Алгузиани» о борьбе Алгуза с «чеченским царем Каир-ханом».

Сразу после «покорения» Алгузом Черкесии, согласно поэме, против него вооружился «чеченский царь», который «князя-царя нонцев (т.е. монголов. – 3. Т.) склонил на свою сторону... желая отнять прекрасную девицу...» [7, с. 99], т.е. Этер – супругу Алгуза. Чеченский и калмыцкий «цари» явились на границу Черкесии, дабы сразиться с ним, после чего Алгуз – «Черкесский царь-князь», сидящий «на коне Черного моря» – собрал «черкесов и овсов». Сражение начали монголы, оставив чеченцев в тылу. Алгуз «надвое рассек голову... убил царя калмуцев» по имени Амахуни [7, с. 101, 109, 111, 115, 117].

«Хетажи» монголов называют своего царя «ага хажи» (господин хаджи), а визиря Алгуза-христианина зовут Икром (арабское имя, «почет, уважение»). В тексте также встречаются тюркские понятия – приветствие «саламати», вызов «чик», обращение «ага»; черкесское «хетаж» (дружинник, ветеран); исламские термины «векил» (уполномоченный), «хажи» (совершивший паломничество мусульманин), мусульманские имена и прочее – все эти слова отражают знакомство автора поэмы с черкесским и монголо-татарским миром XIV–XV вв., когда Ислам стал распространяться в пределах Золотой Орды [7, с. 105, 111, 115; 10, с. 20; 14, с. 56–57]. Вместе со всеми перечисленными фактами обращает внимание, во-первых, эпитет «Черкесский» (т.е. ал-Чаркаси – в арабской интерпретации), данный Алгузу; во-вторых, начало войны союзом монголов и чеченцев; в-третьих, «убийство» Алгузом хана монголов, Амахуни; в-четвертых, утверждение о подвластности Алгузу берега Черного моря. Все это обнаруживает самую яркую аналогию с личностью Гирейхана ал-Чаркаси (героя хроники «Тарих Гирейхана»), биография которого в некоторой степени отражает военно-политическую деятельность Нурдевлета – наследника Хаджи-Гирея, основателя Крымского ханства. В 1452 году Хаджи-Гирей разбил хана Большой Орды Сеит-Ахмата (буквально: господин-Ахмат), после чего началось, согласно хронике, завоевание Гирейханом – властелином Крыма и Черкесии – «вилаята Чачан» (Чечни), завершившееся к 1459 году. Причем столкновение Хаджи-Гирея с Сеид-Ахматом спровоцировал последний подходом к границам Крыма [21, с. 55, 56].

Гирейхан ал-Чаркаси, как и Алгуз, имеет эпитет «Черкесский», являясь, при этом, властелином Черкесии, охватывающей значительный берег Черного моря. Кроме того, имя монгольского хана – Амахуни – дано в поэме в виде фамилии (сравните с Баграт[уни], Апах[уни] и пр.), с

основой Амах, в которой, вероятно, наблюдается корневая метатеза от изначального Ахма[т]. Вышеупомянутый Сеит-Ахмат был сыном Ахмата и братом Шейх-Ахмата. Ахмату также предшествовал Сеит-Ахмат I [22, с. 489–490]. Таким образом, для современника вся династия Сеит-Ахмата II представляла собой фамилию Ахматуни («Амахуни» поэмы). Данное замечание в совокупности с перечисленными выше фактами позволяет связать историю Алгуза поэмы с Гирейханом «Тариха Гирейхана».

Далее в поэме сообщается, что после гибели Амахуни гонец возвестил Алгузу о том, что «чеченский царь Каиран («враг со всей равнины». – 3. Т.) идет с ратниками». Интересно, что по «Алгузиани» чеченский предводитель способен наущать монгольского хана. А также утверждается, что он «борется ради других и идет сюда, как враг», т.е. является союзником монголов. Чеченский царь «обступил их (своим) войском» и занял горные высоты, после чего началась битва. «Каиранцы (чеченцы. – 3. Т.) навели страх на противников... Сразили Алгузово войско подобно быстро скошенному хлебу... Здесь убили именитого Пона хваленого семью стрелами... Этот случай ошеломил Бибора... погиб Пон-векиль, из рода Кори...» [7, с. 117, 119]. В ходе сражения Каиран «бросился на Алгуза», но был убит последним в бою. Потеряв своего предводителя, чеченцы приглашают Алгуза на «трапезу мира» и «возвращаются восвояси». Вдова Каирана, Мария-Хатун, испрашивает позволения похоронить своего супруга. На надмогильном памятнике царя была установлена надпись: «Здесь покоится прах великого царя, Каирана Джаджева. Хвалите!». После покорения Чечни Алгуз оставляет здесь Бибора в качестве визиря, правителя и сборщика дани [7, с. 121, 123, 125, 127, 131, 133].

В тексте поэмы чеченский предводитель именуется князем-мтаваром (მთავარი) и царем-мепе (მეფე); Каираном (კაირანი) и Каир-ханом (კაირხანი) [7, с. 116, 118, 119, 122]. Последняя форма – Каир-хан – употребляется и Г. Баяевым [4, с. 23]. Каир-хан имеет прозвище «Гот» (გოთი). Также в тексте называется фамилия Каир-хана – Джаджева (ჯადჯევა), или Джджава (ჯჯჯევა) [7, с. 126, 130]. Учитывая явное многообразие разноязычных источников автора поэмы, в данном случае, по-видимому, речь идет о вариантах огласовки арабоязычной записи того же этнонима «чачан». Если эта версия верна, то звук ч передавался буквой «джим» (ج), которая была приспособлена под ч (چ), по-видимому, не раньше начала XVII века – времени миссионерской деятельности Берсашейха [23, с. 164–168]. Рукописное арабское «джджан» (ججان) подразумевало «чачан», или «чачен» (в зависимости от огласовки алифа), где конечная н (в зависимости от стиля письма) могла быть неверно прочитана как в («джджев»).

Весьма примечательно, что «Алгузиани» делает особый акцент на личности чеченского царя: он «наущает»

калмыцкого хана; поражает «Алгузово войско» в первом сражении; утверждает, что «великие цари прославленные» приглашали его, «благовонного», а монголы, «услышав о смерти Каирана», пали пред ногами Алгуза [7, с. 117, 119, 121, 127, 133]. Это позволяет считать, во-первых, что борьба предводителя осетин с чеченцами сыграла важную роль и оказала влияние на составителя поэмы или осетин, в общем, а, во-вторых, автор был, по-видимому, более знаком с историей личности Каир-хана и его царства, нежели с далеким государством кочевников.

Чеченский царь Каир-хан может быть смело отождествлен с правителем «улуса Симсим» Гайр-ханом, или Кыр-беком, авторов одноименных летописей «Зафар-нама», – союзником Тохтамыша и противником Тимура Барласа, оказавшим сопротивление последнему во время его похода в горы Чечни в 1395–1396 годах [13, с. 123, 183; 24, с. 85–91]. В нашем исследовании мы также отождествляем его с «Кахр(ом)», или «Кагар(ом)», летописи «Тарих Чачан» (во всех ее редакциях) – современником хана Навруза, а также с «Каир-меком», посетившим вместе с Алтанцаком (по-видимому, осетинским владетелем из Уруха) и Урусом Кострому в 1360 году по приказу хана Хизира [25, с. 64–66; 26, с. 83]. Согласно этнографическим данным (утверждается, что информация извлечена из утраченной рукописи 1723 года составления), на момент нашествия Тимура Каир-хан уже был человеком в возрасте, а сражение Тимуру в районе современного Ханкальского ущелья дал его сын – Хаси [27, с. 29, 34, 36]. На этом основании, учитывая и возраст Каир-хана, надо полагать, что под Каир-ханом «Алгузиани» в действительности скрывается его сын, Хаси. Кроме того, согласно «Тариху Чачан», Каир-хан имел в своем окружении «коптов» (египтян) [26, с. 85, 91], что, вероятно, отражает связи с мамлюками (у которых правила кавказская, или жаркас-черкесская, династия [28, с. 282]) вследствие союза Золотой Орды и Египта, направленного против Тимура [22, с. 155, 159, 160], и вассальных отношений Каир-хана с Тохтамышем [25, с. 64–66]. К примеру, в еще одном источнике, также нарративного характера, говорится о поддержке, которую обещал чеченцам хан «Тахтам» в борьбе против Тимура [29, с. 59–60]. Учитывая обширные связи Каир-хана с золотоордынскими ханами, нам представляется, что отождествление Каир-хана поэмы с правителем «улуса Симсим» (или его сыном) является верным.

Обобщая приведенные в статье данные, мы приходим к выводу о том, что события, описанные, по крайней мере, в первой части поэмы «Алгузиани», отражают картину 40–50-х гг. XV века. При этом основой для образа Алгуза – реальной исторической фигуры – послужили не собственно его достижения, но деятельность лидеров союзников-сюзеренов осетин, каковыми, по всей видимости, были кабардинцы. Очевидно, что Алгузу

приписаны победы Хаджи-Гирея, Нурдевлета (Гирея) и Гирейхана – героя хроники «Тарих Гирейхана», а также совокупные достижения «деяти братьев» – осетинских героев конца XIV – XV века, сыгравших различную роль в истории осетин. Мы также полагаем, что указанными «братьями» – «сыновьями» Ос-Багатара – были Тага, Курта (Куртагон поэмы и Куссагон В. Пфаффа), Царазон (Цитлосан ПЭ; Сарагон поэмы), Сакур (Сунгу ПЭ; Сокур – «слепой» с арабского языка), Агус (Алгуз поэмы), Сидамон, Ростом, Бибил (Бибор поэмы), Тетло (Тотик – сына Тага?), а также Дзахил (Дчархил поэмы; сын Алгуза), жившие, по всей видимости, в указанный период (XIV–XV вв.), но ошибочно относимые то к VI, то к XIII веку, то к началу следующего столетия. Отметим, что и сам М.Г. Джанашвили отождествил героев поэмы с именами, известными из грузинских летописей [7, с. 193–194].

С момента сражения с калмыцким царем Амахуни (Сеит-Ахматом II) и чеченским царем Каир-ханом (правильно – с Хаси, сыном Каир-хана) вплоть до покорения «Чечена» и назначения Бибора местным визирем и правителем деятельность Алгуза Черкесского повторяет судьбу Хаджи-Гирея, а далее – «Гирейхана ал-Чаркаси» в 1452–1459 годы, приписывая заслуги последних. Последующие события с упоминанием войны в Абхазии (Амосари), термина «сераскир» и некоего Мирза-хана [7, с. 147, 148] указывают, по-видимому, на события, связанные с турецкой экспансией (в 1461 году турки заняли Трапезунд и подступили к Грузии [30, с. 682–683]), приведшей к оккупации Крыма и черноморского побережья в 1475 году. Что же касается неопубликованной части поэмы – поражение Алгуза русским царем Иоанном – то она, вероятно, указывает на события 1480 года (разорение тыла монголов Нурдевлетом по приказанию Ивана III). Последнее обстоятельство объясняется утверждением поэмы о «владычестве» Алгуза над стольным городом монголов после «гибели» царя Амахуни (1452 г.) [7, с. 137, 139].

Игнорирование Грузии, несмотря на упоминание фамилии Гамрекели, вероятно, обусловлено, во-первых, враждебным отношением (как было указано, вдохновитель автора, Багатар, погиб в сражении с эриставом Виршелом в 1386 году) осетин, боровшихся с феодальной Грузией и, во-вторых, упоминанием личности Кесар-хана, которого мы отождествляем с грузинскими царями «кесарями» (в традиции горцев).

В независимости от того, является ли автором поэмы И. Ялгузидзе или нет, в тексте просматривается явное историческое содержание, извлеченное, по всей видимости, из тюркоязычных, грузиноязычных и латинских рукописей, дополненное значительным этнографическим материалом и выраженное в стихотворной форме с подражанием «Витязю в тигровой шкуре» Шота Руставели. При этом, вероятно, мотивом к написанию труда

послужила деталь, указывающая на второстепенный (рожден от наложницы) статус Алгуза в семье или роде, а также желание утвердить положение о причастности «Багатаров» к роду Багратидов, считающихся потомками пророка Давида.

Таким образом, поэма «Алгузиани» представляет собой тенденциозный памятник позднесредневековой поэмы, посвященный далекому предку, историческая роль которого не только утрируется, но и расширяется за счет приписанных главному герою достижений его историче-

ских союзников-сюзеренов, а также других осетинских предводителей XIV–XV веков. Вместе с тем, в ней обнаруживается явный исторический скелет, основанный на письменных источниках и подкрепленный преданиями, описывающими, по нашему мнению, реально состоявшиеся события середины – второй половины XV века. Последнее обстоятельство, после нашего анализа и выявления исторического контекста-основы поэмы, делает данное произведение историческим источником, представляющим большой интерес, по крайней мере, для осетинских и чеченских исследователей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Миллер, В.Ф. Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Издание Управления Кавказского Учебного Округа. Выпуски XXI и XXII. Тифлис. 1896–1897 гг. // Журнал Министерства Народного Просвещения. Седьмое десятилетие. Часть СССXIII. 1897. Октябрь. СПб.: Тип.: В.С. Балашева и К<sup>о</sup>, 1897. С. 325–348.
2. История Юго-Осетии в документах и материалах (1864–1900 гг.) / Сост.: И.Н. Цховребов; Юго-Осетинский НИИ АН ГССР. Т. III. Цхинвал: Госиздат Юго-Осетии, 1961. 822 с.
3. Казиты, М.Р. Шота Руставели, Сослан Царазон, Иуане Габараты: к проблеме авторства «Вепхисткаосани» и «Алгузиани» // Вестник Владикавказского научного центра. 2019. Т. 19. № 2. С. 43–50. DOI: 10.23671/VNC.2019.2.31376.
4. Поэма об Алгузе / Сост.: Е.А. Хадонов, З.М. Хадонов, Е.Е. Хадонов. – М.: Мысль, 1993. 237, [2] с.: ил.
5. Бепиева, Н.И. Из истории осетинской письменности: осетинские переписчики памятников древнегрузинской литературы // Известия СОИГСИ. 2018. № 29(68). С. 129–136.
6. Хаханов, С. Очерки по истории грузинской словесности. Вып. 3-й: Литература XIII–XVIII вв. М.: Университетская тип., 1901. 436 с.
7. Джанашвили, М.Г. Известия грузинских летописей и историков о Северном Кавказе и России. – Описание Осетии, Дзурдзукии, Дидоэтии, Тушетии, Алании и Джикетии. – О царях Хазаретии. – Алгузиани // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Тифлис: К. Козловского и А. Федорова, 1897. Вып. 22. С. 1–196.
8. Колли, Л.П. Исторические документы о падении Кафы // Известия Таврической Ученой Архивной Комиссии (год двадцать пятый). Симферополь: Тип. Таврического Губернского Земства, 1911. № 45. С. 1–18.
9. Лопатинский, Л. Заметка // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Тифлис: К. Козловского и А. Федорова, 1897. Вып. 22. С. 197–198.
10. Кавказ: европейские дневники XIII–XVIII веков / Сост. В. Аталиков. – Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2010. Вып. III. 304 с.
11. История Республики Молдова. С древнейших времен до наших дней / Ассоциация ученых Молдовы им. Н. Милеску-Спэтару. Изд. 2-е, пер. и доп. Кишинев: Тип. «Epan Poligraf», 2002. 360 с.
12. Jeffrey M. Hurwit. The Athenian Acropolis: History, Mythology, and Archaeology from the Neolithic Era to the Present. CUP Archive, 1999. P. 295. 384 p.
13. Сборник материалов, относящихся к истории Золотой Орды. II. Извлечения из персидских сочинений / Сост.: В.Г. Тизенгаузен, А.А. Ромаскевич, С.Л. Волин. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1941. 305, [3] с.
14. Очерки истории Калмыцкой АССР: дооктябрьский период / Ред. С.М. Троицкий; ред. изд. Г.Д. Капустина; худож. И.А. Литвишко; Ин-т истории Академии наук СССР. М.: «Наука», 1967. 479 с.
15. Егоров, В.Л. Историческая география Золотой Орды в XIII–XIV вв. / Отв. ред.: В.И. Буганов. М.: Наука, 1985. 245 с.
16. Вельяминов-Зернов В.В. Исследование о Касимовских царях и царевичах. СПб.: Тип. Императорской Академии Наук, 1863. Ч. I. XIII, 558 с.
17. Пфафф, В.Б. Материалы для истории осетин // Сборник сведений о кавказских горцах. Тифлис: Тип. Главн. Управления Наместника Кавказского, 1874. Вып. V. С. 1–100.
18. Бакрадзе, Д. Сванетия (продолжение) // Газета «Кавказ». 1861. № 2. С. 11–14.
19. Миллер, В.Ф. Древне-осетинский памятник из Кубанской области // Материалы по археологии Кавказа. М.: Тип. А.И. Мамонтова и К<sup>о</sup>, 1893. Вып. III. С. 110–118.
20. Какабадзе, С.С. Хроника Ксанских эриставов начала XV в. // Письменные памятники востока. Историко-филологические исследования. Ежегодник. 1968. М.: Главная редакция восточной литературы, 1970. С. 103–126.
21. Тесаев З.А. «Виляят Чачан» по данным хроники «История Гирейхана» (XV в.) // Genesis: исторические исследования. 2021. № 3. С. 53–67. DOI: 10.25136/2409-868X.2021.3.35299.
22. Шпулер, Б. Золотая Орда. Монголы в России. 1223–1502 гг. / Перевод с немец. яз. и коммент. М.С. Гатина. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2016. 500 с.
23. Исторические личности Чечни (XI–XXI вв.). Т. I. Кн. I. Политические и общественные деятели / Авт. коллектив; сост.: Ш.А. Гапуров, С.С. Магамадов. Гроз-

- ный: АО «ИПК «Грозненский рабочий», 2020. 720 с.
24. Хизриев, Х.А. Кавказцы против Тимура. Грозный: Книга, 1992. 168 с.
25. Тесаев, З.А. Междоусобица в Золотой Орде как фактор приобретения суверенитета княжеством Симсим (XIV в.) // Рефлексия. 2018. №2. С. 61–67.
26. Тесаев, З.А., Баснукаев, Х.У. Хроника «Тарих Чачан», составленная Изнауrom Несерхоевым (перевод и комментарии) // Исторический журнал: научные исследования. 2021. № 1. С. 82–97. DOI: 10.7256/2454-0609.2021.1.35083.
27. Тесаев, З.А. Исторические сообщения о нашествии Тимура Барласа на Чечню (Симсим) // Таллам. 2020. № 3 (20). С. 27–39. (на чеч. яз.). DOI: 10.25744/tallam.2020.20.3.004.
28. Фильштинский, И.М. история арабов и халифата (750–1517 гг.). Издание второе, исправленное и дополненное. М.: Формика-С, 2001. 352 с.: ил.
29. Дахо, А.А. «Жахотан тептар» (текст, комментарии) // Таллам. 2020. № 3 (20). С. 46–66. (на чеч. яз.). DOI: 10.25744/tallam.2020.20.3.006.
30. Острогорский, Г.А. История Византийского государства / Пер. с нем.: М.В. Грацианский. Москва: Сибирская Благозвонница, 2011. 895 с., [8] л. цв. ил., к.

© Тесаев Зелимхан Адамович (amin.tesaev@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований Академии наук Чеченской Республики

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЕ

## THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FINE ARTS IN E-SCHOOL

*Zh. Amanzholova*

*Summary:* This article is devoted to the analysis of methods of teaching the fine arts in an electronic school using digital technologies in the educational process. In the modern educational space, this is a completely new phenomenon of modern culture, the specificity of which is due to the global information environment.

The article discusses the use of digital technologies in the methodology of teaching fine arts in an electronic school as an interactive addition to traditional forms of teaching fine arts, which allow not only to preserve all the advantages of traditional forms, but to fully use modern information technologies.

The effectiveness of the pedagogical potential in the process of using multimedia technologies in teaching the fine arts to schoolchildren is substantiated. The analysis of the pedagogical capabilities of some educational electronic portals, "Moscow electronic school" as factors of informatization of the education system is carried out. An example of the use of an interactive panel in fine arts lessons at the "Moscow Electronic School" as a condition for the development of the cognitive interest of schoolchildren is given.

The author comes to the conclusion that the use of digital technologies in the method of teaching fine arts in an electronic school for effective teaching of fine arts to children will increase motivation and involve students in interesting, active creative work, which will contribute to the development and harmonization of the child's personality.

*Keywords:* digital technologies, electronic educational resources, electronic teaching aids, multimedia capabilities, information technology, electronic school, teaching fine arts, digital educational environment, interactive panel.

Создав всемирные коммуникационные сети, человек окончательно превратил себя в часть чего-то большего, нежели он сам. Получив новое информационное измерение, человечество приобрело мощный потенциал для своего дальнейшего развития. В этом потенциале сокрыты как негативные, так и весьма позитивные преференции. И, как всегда на перекрестке развития, нам предстоит пережить Возрождение. Возрождение через искусство и культуру, через любовь к природе и духовные ипостаси [8, с.172].

*Аманжолова Жаксыгул Сейткалиевна*

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
Zhaklin2020@mail.ru*

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена анализу методик обучения изобразительному искусству в электронной школе с помощью применения в учебном процессе цифровых технологий. В современном образовательном пространстве это совершенно новый феномен современной культуры, специфика которого обусловлена глобальной информационной средой.

В статье рассматривается использование цифровых технологий в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе в качестве интерактивного дополнения к традиционным формам обучения изобразительному искусству, которые позволяют не только сохранить все достоинства традиционных форм, но в полной мере использовать современные информационные технологии.

Обосновывается эффективность педагогического потенциала в процессе применения мультимедиа технологий в обучении школьников изобразительному искусству. Проведен анализ педагогических возможностей некоторых образовательных электронных порталов, «Московской электронной школы» как факторов информатизации системы образования. Приводится пример использования интерактивной панели на уроках изобразительного искусства в «Московской электронной школе» как условия развития познавательного интереса школьников.

Автор приходит к выводу, что применение цифровых технологий в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе для эффективного обучения детей изобразительному искусству позволит повысить мотивацию и вовлечь учащихся в интересную, активную творческую работу, что будет способствовать развитию и гармонизации личности ребенка.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, электронные образовательные ресурсы, электронные учебные пособия, мультимедийные возможности, информационные технологии, электронная школа, обучение изобразительному искусству, цифровая образовательная среда, интерактивная панель.

Наиболее актуальное направление сегодняшней педагогики в области изобразительного искусства представлено разработкой инновационных средств, методов и технологий обучения, целью которых является развитие интереса обучающихся к изобразительному искусству. К числу таких технологий, имеющих значительный развивающий потенциал, можно отнести нынешние цифровые технологии с применением мультимедийных средств обучения.

Они отличаются от бумажных аналогов тем, что учи-

теля имеют фактическую возможность более интересно, логично и концентрированно управлять процессом обучения, используя множество различных выразительных интерактивных наглядных средств, которые помогают в наибольшей степени задействовать познавательную, эмоционально-волевую сферы учащихся. Указанное, в свою очередь, содействует их более эффективному обучению и творческому развитию. Ученики при помощи цифровых технологий получают великолепный шанс учиться дистанционно, самостоятельно в любом месте в удобное время, имея только электронные устройства.

В современной ситуации развития образования, когда мы сталкиваемся с новыми вызовами и задачами, дистанционные образовательные технологии востребованы всеми. В глобальном эксперименте в условиях пандемии «приняло участие» все современное человечество – более 3 миллиардов обучающихся и обучающихся. Глобальной системе образования, каждому учителю и каждому образовательному учреждению нужно извлечь из этого урок и понять плюсы и минусы дистанционных технологий. Но очевидно, что современное образование не будет больше таким, как до пандемии, и что роль дистанционных технологий не просто возросла. Они перевернули систему – новая образовательная революция произошла [4, с.24].

Основным видом информации, с которым учащиеся школы работают при изучении дисциплины «Изобразительное искусство» - это графическая информация. Возможности цифровых технологий при работе с этой информацией направлены как на применение имеющихся электронных образовательных ресурсов, эффективно подменяющих достаточно маленький запас иллюстративного материала, который есть в наличии в обычных школах, так и на освоение учениками средств и инструментария формирования и обработки графической информации [1, с. 338].

Исходя из потребностей школьного курса «Изобразительное искусство» и возможностей цифровых и коммуникационных технологий можно выделить следующие направления деятельности учителя и учащихся (рисунок 1) [2, с. 54]:

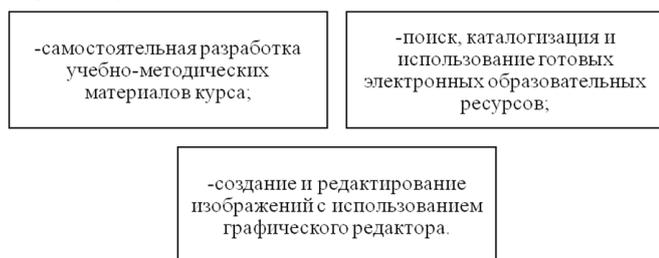


Рис. 1. Направления деятельности при использовании цифровых технологий в сфере обучения изобразительному искусству.

Для преподавания курса «Изобразительное искусство» учителю необходимо достаточно много наглядного материала. Поэтому ему нужно уметь находить, выбирать, оценивать и систематизировать иллюстрации, рисунки, графическую, текстовую и видеоинформацию. Современный инструментарий цифровых и коммуникационных технологий способен предоставить как учителю, так и учащемуся очень легкие в применении способы фиксации окружающей действительности, художественных произведений, декоративных изделий, изделий народного промысла, имеющихся в музеях и на выставках, такие как сканеры, цифровые фотоаппараты и видеокамеры.

В качестве преимуществ применения цифровых технологий в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе можно отметить следующие:

- Наглядные пособия и мультимедийная продукция имеют специфический педагогический эффект. В частности, качество наглядности имеет особые свойства: оно более приближенное к действительности, демонстрирует состояние природы, выражений лиц, движения, формы и т.д.; доступное для фиксации не только художникам, но и непосредственно учащимся.
- Наличие возможности обработки и изменения полученных изображений: изменение размера и контрастности, добавление цвета, фильтрация цветовой и световой гамм. Такая методическая деятельность учителя активизирует учеников к ведению аналогичной деятельности. Исходя из результатов практики, ученики с огромным желанием находят и фиксируют на фото и видео экспозиции музеев, предметы народной культуры и продукты собственного творчества. Познание простых функций помогает им обрабатывать снимки, творчески выполнять домашние задания.
- Структура электронных образовательных ресурсов, выстроенная в виде отдельных элементов или файлов по блочно-модульному принципу, предоставляет возможность в простой форме осуществлять подачу учебного материала так, что ученик овладевает учебным материалом последовательно.
- Использование цифровых технологий в обучении воспитывает и развивает, прививает ученикам самостоятельность, преодоление сложностей.
- Применение цифровых технологий при обучении школьников изобразительному искусству оказывает положительное влияние на активизацию процесса обучения, существенно обновляя его, поддерживая требуемый уровень мотивации учащихся к изобразительному искусству. Они становятся неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

Доктор педагогических наук, профессор Н.М. Сокольникова рекомендует использовать цифровые технологии в обучении с первого класса и даже раньше, тем самым формируя информационную культуру [10, с. 22].

Применяя цифровые технологии в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе учащихся можно познакомить с возможностью сканирования и компьютерного редактирования собственных рисунков, обработки фотоизображений, составление нового изображения из готовых фрагментов (компьютерная аппликация). Встраивая готовые изображения в программу PowerPoint, педагоги и учащиеся могут создать иллюстративный материал, полученный изменением последовательности экранов в слайд-шоу [3, с. 112].

На сегодняшний день имеется большое разнообразие среди электронных учебных материалов по искусству (например: <http://fcior.edu.ru> ; <http://www.openclass.ru>). Они предоставляют следующие возможности (рисунок 2).

Инструментальные возможности цифровых технологий и программного обеспечения способствуют сосредоточению внимания школьников на определенных нюансах произведения, несущих специальную смысловую нагрузку. Более того, можно выделить светом, увеличить или рассмотреть объект с разных ракурсов. Это очень удобно при исследовании объемного объекта (например, скульптуры) или отдельных элементов картины.

Обратим внимание, что возможность виртуального видоизменения электронных источников информации, в отличие их печатных аналогов, более согласуется с особенностями мышления младших школьников в исследовании окружающей действительности [14, с. 74], в том числе и изобразительного искусства.

При начальном изучении изобразительного искусства предусмотрено ознакомление учеников с графическими редакторами и освоение простых форм редактирования изображений. В связи с чем получило развитие новое направление в изобразительном искусстве – цифровая живопись.

Однако, педагог в данном случае должен знать, как язык компьютерной графики, так и технологии и методику выполнения учениками рисунков и орнаментальных композиций в графическом редакторе. В примерной образовательной программе начальной школы (составитель Е.С. Савинов) в качестве распространенного и наглядного графического редактора для начального знакомства с элементами компьютерной графики рекомендуется редактор Paint. Простота и ясность этого редактора позволяет ученикам выполнять такие действия с объектами как поворот, вырезание, изменение контрастности, яркости, вырезание и добавление фрагмента, изменение размера, соединение нескольких графических изображений, наслаивание изображений [9, с. 32].

Применение указанного графического редактора на занятиях по изобразительному искусству согласуется и с учебными целями, поскольку его инструменты (кисточка, карандаш, резинка) и графические примитивы непосредственно соотносятся с их вещественными эквивалентами (карандаш, кисть, ластик, циркуль, лекала, линейка) при рисовании на бумаге. Также при наличии графических планшетов можно соотносить и проецировать собственные рисунки и рисунки детей в электронную форму с возможностью последующего видоизменения и трансформации [5, с. 110].

В настоящее время существуют разнообразные интересные и полезные интерактивные проекты по изобразительному искусству – видео-уроки, видео-лекции, электронные учебники, пособия, презентации, электронные справочники, энциклопедии и т. д.

Наибольшую популярность и востребованность получил Федеральный портал «Российское образование» [12]. Каждый желающий может воспользоваться его информационными ресурсами при наличии соответствующих технических средств.

По изобразительному искусству обучающие материалы на этом портале представлены в зависимости от возраста детей и тематики занятий. На сегодняшний день это самый посещаемый портал, что говорит о вос-

- организация виртуальных путешествий по различным музеям мира,
- отображение на большом экране или электронной доске качественных изображений произведений архитектуры, скульптуры, живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, дизайна,
- сопровождать занятие необходимыми комментариями и музыкой.

Рис. 2. Возможности электронных учебных материалов по искусству

требованности электронно-образовательных и информационных ресурсов учителями, родителями, и детьми.

Следующим крупным инновационным образовательным проектом является «Российская электронная школа». Это информационная школа была создана для реализации качественного и доступного информационного обучения посредством применения в процессе обучения методически разработанных электронных образовательных ресурсов всеми участниками образовательного процесса: педагогическими работниками, учащимися, их родителями и всеми, желающими учиться.

На портале материал по изобразительному искусству изложен доступно и дополнительно предоставлено звуковое сопровождение, которое можно воспроизводить неоднократно.

Очень познавательные электронно-образовательные материалы по изобразительному искусству предоставляет МАДХО – международная ассоциация деятелей художественного образования [13].

Ассоциация существенное внимание уделяет вопросам обучения детей изобразительному искусству. На базе МАДХО разработана линейка инновационных образовательных ресурсов для разных возрастов – интерактивные видеолекции, видеоконференции, вебинары, круглые столы и т.д. Доступность, качество, живой звук, интересная подача материала от самых квалифицированных педагогов страны способствует ученикам быстро освоить ту или иную тему занятий по изобразительному искусству.

В «Московской электронной школе» на постоянной основе используются разнообразные мультимедиа технологии. Эффективность образовательного процесса при использовании разнообразных цифровых и мультимедиа технологий обеспечивается посредством вовлечения всех чувственных анализаторов учащихся в процессы восприятия и когнитивной переработки получаемой информации. Применение цифровых и мультимедиа технологий в образовательном процессе на уроках изобразительного искусства помогает более эффективно воспринимать информацию школьниками о сущности и специфике произведений искусств.

Наибольшую популярность среди цифровых технологий в нынешних электронных школах получила интерактивная доска. Она представляет собой панель с сенсорным экраном, которая выступает рабочей поверхностью для записей, показа обучающих фильмов (в т.ч. в 3D формате), видеотекстов, фотографий и пр. В литературе часто отмечается, что интерактивная доска представляет собой «методическое творчество педагога» и выступает сильным мотивационным и творческим

стимулом для учеников [6, с. 47].

В «Московской электронной школе» в качестве методического инструментария, используемого на уроках изобразительного искусства с применением интерактивной панели, является программно-методический комплекс для интерактивной доски «Азбука искусства». Электронное пособие построено в виде виртуального музея, каждый из трех этажей которого посвящен определенной тематике. Школьника «сопровождают» три героя: Муза, Тимей и Художник. На первом этаже музея школьники знакомятся с Основами композиции и Введением в художественный образ. На втором этаже предлагается познакомиться с Линиями, цветом и стилями картин. На третьем этаже можно проверить свои знания в Экзаменационном кабинете; ознакомиться со всеми используемыми в пособии репродукциями, портретами и пейзажами в Комнате отдыха или Запасника; познакомиться с незнакомыми определениями и терминами в Библиотеке или изучить историю русской иконописи на Факультативе. Все учебные материалы отличаются высокой интерактивностью, наглядностью и продуманным дизайном.

Таким образом, педагог использует активные и интерактивные методы обучения, отказываясь от уже малоэффективной пассивной методологии обучения. Ведущими в активной методологии обучения, согласно Е.В. Кузнецовой, становятся «целенаправленная активизация мышления обучающихся, достаточно длительное время вовлечения обучающихся в учебный процесс, самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности, интерактивный характер» [7, с. 124].

Конечно, это лишь единичные примеры применения цифровых технологий в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе, действующие в рамках российского общеобразовательного пространства. Имеются и частные авторские разработки [11, с. 102], которые успешно внедряются в образовательный процесс – это различные обучающие программы, презентации, методические разработки, выложенные на тех или иных сайтах по изобразительному искусству, помогающие детям осваивать азы творчества, начиная уже с младшего школьного возраста.

Анализ, проведенный в настоящей статье, позволяет прийти к следующим выводам. Применение цифровых технологий в методике обучения изобразительному искусству в электронной школе способствует не только качественному обновлению образования, но и правильному обращению детей с раннего возраста с информацией, воспитанию в них информационной культуры, поискового и познавательного интереса и активности, творческой любознательности, когда в свободном до-

студенте можно «сходить» на выставку, «посетить» музей или «побывать» в мастерской знаменитого художника, а также самостоятельно проявить свои таланты и способности, общаясь с лучшими учителями страны.

Применение цифровых ресурсов в методике обучения изобразительному искусству, как наиболее интересного, наглядного, доступного и понятного для учащихся инновационного элемента обучения, согласованного с их эстетической и технологической избирательностью, позитивно влияет на процесс усвоения знаний и позволяет вывести сам учебный процесс на качественно более высокий уровень, так как дети с удовольствием работают и с обучающими программами, и с электронными пособиями, сами разрабатывают презентации, моделируют, проектируют и с огромным интересом и желанием относятся к выполнению заданий и упражнений

с помощью цифровых технологий. Важно развивать это направление, потому что именно с помощью этих ресурсов возможно объединить, интегрировать, систематизировать и модернизировать весь учебно-образовательный процесс.

Итак, использование цифровых технологий на занятиях изобразительным искусством выступает для учащихся значимым инновационным средством художественно-творческого развития, эффективной инструментальной основой методологического комплекса формирования и развития интереса школьников к изобразительному искусству в условиях цифровой образовательной среды, отличным подспорьем в подготовке к практическим занятиям и инструментом эффективного сотрудничества всех субъектов образовательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина Е.М. Современные аспекты модернизации преподавания предметной области «Искусство» // Педагогика искусства. 2017. № 1. С. 138–144
2. Белов Д.И. Особенности обучения подростков живописи на основе традиций отечественной художественной школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2016. – 221 с.
3. Горбунова Г.А., Игнатьев С.Е. Интеграционные подходы в системе обучения изобразительному искусству в начальных классах // Наука и школа. 2015. № 6. С. 110–119.
4. Даутова О.Б., Крылова О.Н. Педагогические технологии для старшей школы в условиях цифровизации современного образования: учебно-методическое пособие для учителей / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова. – СПб.: КАРО, 2020. – 176 с.
5. Зайцева С.А. Состояние и перспективы развития ИКТ–компетентности учителя начальных классов // Ярославский педагогический вестник, 2011. №2. С. 109–112
6. Кроткова И.Н. Интерактивная доска на занятиях французского языка // Научный поиск. 2013. № 2. С. 46–50
7. Кузнецова Е.В. Применение активных методов обучения в учебном процессе в вузе // Актуальные вопросы подготовки современных медицинских кадров: материалы межрегиональной учебно-методической конференции 26 апреля 2018 года / Под ред. Е.Н. Касаткина, Н.С. Семенов, Н.Л. Никулиной. – Киров: ФГБОУ ВО Кировский ГМУ Минздрава России, 2018. – С. 124–130
8. Ломов С.П., Аманжолов С.А. Методология художественного образования: Учебное пособие. – М.: Прометей, 2011. – 188 с.
9. Руднев А.Ю., Тегин В.А. Разработка и использование электронных учебных изданий. – М.: Lennex Corp, 2012. – 168 с.
10. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство. 1–4 класс (CD). – М.: Астрель, 2014
11. Степанов В.Г., Борисова А.И. Зрительное восприятие и изобразительное искусство // Педагогика и психология образования. 2015. № 4. С. 100–108
12. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://resh.edu.ru/> (дата обращения: 08.11.2020)
13. Федеральный портал «Российская электронная школа» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://resh.edu.ru/> (дата обращения: 08.11.2020)
14. Шептуховский, М.В. Экологические аспекты профессиональной подготовки учителя начальных классов // Школа будущего. 2009. №1. С. 72–78.

© Аманжолова Жаксыгул Сейткалиевна (Zhaklin2020@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Барыкинская Александра Михайловна**

аспирант, ОЧУ ВО «Международный инновационный университет», г. Сочи  
KhokhlovaEA@noumei.ru

### POSSIBILITIES OF USING ART THERAPY METHODS IN DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-PERSONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN

**A. Barykinskaya**

*Summary:* The article is devoted to the study of the possibilities of using various art-therapeutic practices in the development of the emotional and personal sphere of preschool children. The author gives a brief description of art therapy, postulates on a significant variety of its forms and methods. Emphasis is placed on such variations in art therapy as music therapy, vocal therapy, dance therapy. Also, such a format of art-therapeutic practice as game therapy is considered. It is concluded that art therapy, including, together with psycho-gymnastics, work not only to develop the emotional and personal sphere of preschool children, but also to preserve their physical and mental health, as well as prevent emotional disorders.

*Keywords:* art therapy, music therapy, vocal therapy, dance therapy, game therapy, psycho-gymnastics, emotional and personal sphere, preschool age.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению возможностей использования различных арт-терапевтических практик в развитии эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста. Автором дается краткая характеристика арт-терапии, постулируется о значительном разнообразии ее форм и методов. Делается акцент на таких вариациях арт-терапии, как музыкотерапия, вокалотерапия, танцетерапия. Также, рассматривается такой формат арт-терапевтической практики, как игротерапия. Делается вывод о том, что арт-терапия, в том числе, совместно с психогимнастикой работают не просто над развитием эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста, но и на сохранение их физического и психического здоровья, а также предупреждение эмоциональных расстройств.

*Ключевые слова:* арт-терапия, вокалотерапия, танцетерапия, игротерапия, психогимнастика, эмоционально-личностная сфера, дошкольный возраст.

**А**рт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания – психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Ее основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий человек вовлекается в изобразительную деятельность.

Арт-терапия традиционно представляет собой терапию искусством, включающую драматерапию, вокалотерапию, музыкотерапию, танцедвигательную и иные виды терапии. Она имеет психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, благодаря чему является ценным инструментом в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе [4, с. 38].

Используемые в настоящее время в разных странах формы и методы арт-терапевтической работы с детьми весьма разнообразны. Основы для создания первых техник арт-терапевтической работы с детьми на Западе были заложены такими авторами, как В. Ловенфельд, Е. Кейн. Эти авторы рассматривают изобразительную деятельность ребенка в неразрывной связи с развитием

его познавательной и эмоциональной сфер и видят в ней богатый потенциал для гармонизации его психики [6, с. 54]. Э. Крамер, опираясь на психоаналитическое понимание процесса психического развития и творческой активности, в значительной мере связывает ее терапевтические возможности с тем, что в процессе занятий ребенка рисованием происходит организация психических процессов и постепенный переход от относительно примитивных форм психической деятельности к более сложным и эффективным [9, с. 15].

Арт-терапия включает в себя широкий спектр направлений работы, среди которых музыкотерапия, вокалотерапия, танцетерапия. Рассмотрим их более подробно.

#### Музыкотерапия

В наше время дети слушают музыку разных жанров. И беспокоит то, что дети мало знают классическую музыку, а подчас совсем её не воспринимают. А ведь классическая музыка – это лучшее, отобранное временем наследие человечества. Осмысленное прослушивание

музыки, изучение значимых музыкальных произведений активизируют мышление, память, внимание; развивают чувственное познание – ощущение и восприятие; укрепляют психическое здоровье детей. Это давно доказано музыкальной психологией, которая как наука зародилась в недрах философии. Ещё античные мыслители, размышляя о законах устройства миропорядка и общественной жизни, сделали ряд важных наблюдений и выводов, касающихся роли и значения музыки в общественной жизни [7, с. 41].

Музыкальное искусство в обществе содействует его гуманизации и участвует в эстетическом наполнении общественной жизни. «Музыка – одно из самых сильнейших орудий воспитания каждого человека», - писал Д.Д. Шостакович [2, с. 86].

За последние годы в нашей стране и за рубежом вышли книги, посвящённые методике слушания музыки [1, 5, 8]: эти вопросы, а также пропаганда музыки среди школьников и молодёжи всё больше привлекают к себе внимания учителей музыки, психолого-педагогической общественности.

Любить музыку – значит испытывать потребность в общении с ней, переживать радость, волнение, печаль, слушая её. Понимая музыку – значит воспринимать её сознательно, отдавая себе отчёт в её содержании.

Исследователи подтверждают благотворное влияние слушания классической музыки не только на умственные способности человека, но и на развития его мозга в целом. Музыкальная психология предлагает использовать музыку в целях сохранения и укрепления психосоциального здоровья, предлагая её как для слушания, так и для исполнения и творчества [13, с. 77].

Музыка – это живое знание и представление человека о самом себе, средство самопознания и самовыражения. Музыка ощущается связками, мышцами, движением, дыханием. Основной акцент ставится на приобщение детей к произведениям «золотого фонда» музыкальной культуры. Музыкальные произведения подбираются с учетом настроения детей, их эмоционального состояния. Для того чтобы музыка подействовала на ребенка, его необходимо настроить, подготовить: попросить сесть в удобной позе, расслабиться и сосредоточиться на звуках. Музыка нельзя слушать без должного внимания, отвлекаясь на какие-то посторонние дела.

Музыка как, пожалуй, никакое другое искусство, может влиять на настроение и создавать его. Все музыкальные произведения можно условно разделить на активизирующие, тонизирующие и расслабляющие, успокаивающие.

Для детей, которым свойственна пассивность (за торможенность) необходимо использовать активизирующую музыку, которая повышает генерацию возбуждения в коре головного мозга ребенка и стимулирует, таким образом, его общий жизненный тонус [5, с. 21]. Возбужденные или гиперактивные дети, наоборот нуждаются в прослушивании музыкальных произведений с умеренным, медленным темпом, снижающим общее гипер-возбудимое состояние коры головного мозга [5, с.22]. Безусловно, разнообразие типов поведения детей невозможно заранее предусмотреть. Очень многое зависит от состояния ребенка в конкретный момент и умелых методических действий творчески работающего педагога.

Для регуляции, повышения эмоционального тонуса, снятия психоэмоционального возбуждения, детям сначала дается прослушивание мелодии созвучное настроению детей, затем постепенно меняем характер музыки в соответствии с желаемой переменной. Можно использовать музыкальные произведения, составленные из фрагментов разных по характеру и звучанию. При этом в первую очередь выбираются музыкальные композиции, в которых преобладает мелодия с отчетливым ритмом [1, с. 154].

### Вокалотерапия

Вокалотерапия – это терапевтическая методика, основанная на пении и определенной системе упражнений, которая позволяет стимулировать внутренние органы человека, а также нормализовать функциональность нервной системы, и повысить сопротивляемость организма к неблагоприятным внешним факторам.

Вокалотерапия – не только инструмент развития эмоционально-личностной сферы, но и активный метод коррекции природных данных: голоса, слуха, чувства музыкальной формы рассматривается, прежде всего, с позиции овладения техникой звукоизвлечения. Звук имеет над нами удивительную власть: он может и растрогать, и ранить, и избавить от боли. В звуке голоса, его интонациях проявляется отношение человека к миру, к людям, к самому себе. Поэтому голос – это, прежде всего, тест для определения качественного состояния личности - её цельности, внутренней сбалансированности. В свою очередь, работа над техникой грамотного звукоизвлечения является эффективным методом коррекции как психического, так и физического состояния человека.

Какие только оттенки чувств и настроений способен выразить и передать наш голос. И все эти разнообразные по высоте, силе и окраске звуки рождаются в гортани. Оказалось также, что и говорящий и поющий человек

пользуются, в сущности, одними и теми же средствами выражения эмоций. Когда мы говорим или поем, то при этом включаем в работу довольно большой комплекс мышц. Так, если мышцы работают неправильно, как при спазме, это сразу приводит к нарушению лимфо- и кровотока. Хуже начинают снабжаться кровью и другие органы. Детский голосовой аппарат по размеру меньше, чем у взрослых, и менее совершенен. Во время роста ребенка голосовой аппарат также непрерывно растет и развивается, постепенно превращаясь в голосовой аппарат взрослого [2, с.4].

В силу возрастных особенностей объем, тембр и сила голоса у детей и у взрослых различны. Малый размер голосовых связок и недостаточная эластичность мышц гортани обуславливает малую звучность голоса и небольшой объем, затрудняет процесс правильного звукообразования. Малоподвижность мышц полости рта и языка затрудняет процесс выработки правильной артикуляции при пении. Короткое дыхание затрудняет выработку протяжного, напевного звука.

Так как голосовые возможности детей дошкольного возраста невелики, то и певческие навыки их элементарны, несложны. Однако в пределах любого возраста существуют индивидуальные особенности голоса. У детей старшего дошкольного возраста часто наблюдаются резкие индивидуальные различия в диапазоне и характере звучания голоса. Различия наблюдаются и в степени протяжности звука, напевности. Есть дети, поющие протяжным, напевным голосом, но в основном большинство почти «говорят» в ритме песни. Эти различия в основном вызваны тем, что как голос, так и музыкальный слух детей изменяются, развиваются, и их развитие может быть различным. Если же голос и музыкальный слух развиваются равномерно, ребенок поет верно, протяжно, естественным звуком [9, с.51].

В устранении индивидуальных недостатков в пении детей основное значение имеет установление причин, мешающих ребенку петь верно. В некоторых случаях соответствующая методика может быстро исправить недостатки, а иногда на это нужно предоставить время.

Пение развивает голосовой аппарат, укрепляет голосовые связки, улучшает речь (врачи-логопеды используют пение при лечении заикания), способствует выработке вокально-слуховой координации. Правильная поза регулирует и укрепляет дыхание [12, с. 44].

Занятия по вокалотерапии направлены на формирование оптимистического настроения. С этой целью используются песни-формулы, которые способствуют гармонизации внутреннего мира ребенка, отдельные песенки, основанные на самовнушении положительных

установок.

Помимо жизнеутверждающих песен-формул в занятии с дошкольниками включаются знакомые, оптимистические по содержанию песни, которые исполняются под фонограмму группой детей. Такое исполнение является коррекционной поддержкой, дающей возможность ребенку почувствовать уверенность во время пения, наполняющей положительными эмоциями от коллективной вокальной деятельности [9, с. 52].

### Танцетерапия

Танцетерапия или танцевально-двигательная терапия представляет собой направление психотерапии, в котором танец и движение используются как процесс, который способствует эмоциональной и физической интеграции человека. Следовательно, данный инструмент арт-терапии, помимо актуальной ценности в контексте развития эмоционально-личностной сферы ребенка, также выступает средством оздоровления детского организма.

Использование различных движений для оздоровления человека, тренировка его выносливости и силы со времен Древней Эллады и Спарты до наших дней являются одними из основных методов терапии. Практически ни одно заболевание не лечится без применения различных гимнастических упражнений и лечебной физической культурой (ЛФК).

Музыкально-ритмические движения как один из терапевтических методов, в отличие от спорта, стал применяться сравнительно недавно, но уже завоевал признание, особенно за рубежом. Каждому занятию танцами предъявляются требования, как с точки зрения его художественной ценности, так и в отношении здоровья детей. Это, прежде всего, касается величины физической нагрузки, ее соразмерности возрастным показателям ребенка. Дети нуждаются в частой смене движений. Длительное сохранение статического положения для детей крайне утомительно. В то же время движения детей еще недостаточно организованы, плохо координированы, запас целенаправленных двигательных навыков у них невелик, они нуждаются в его пополнении и усовершенствовании [14, с. 42].

Относительная слабость мускулатуры и гибкость костей из-за большой прослойки хрящевых тканей могут привести к образованию плохой осанки и искривлению позвоночника. Двигательный аппарат ребенка еще недостаточно окреп, что вызывает необходимость очень внимательного отношения к дозировке упражнений.

Мышечная работа является важным биологическим

фактором развития детей. Известный афоризм «Движение – это жизнь» точно отражает позитивное влияние движений, особенно еще на несформировавшийся организм ребенка. Дети не могут находиться без движений. Оптимальный тонус мышц брюшного пресса и диафрагмы способствует оптимизации дыхания и легочной вентиляции и тем самым обогащению крови кислородом.

Чтобы привести ослабленные мышцы в состояние достаточного напряжения, активности, их необходимо включить в постоянную работу. Танцотерапия, которая используется на музыкальных занятиях, является одним из совершенных вариантов восстановления упругости и силы мышечной ткани, так как использует в своем арсенале многообразие различных движений [1, с. 21].

Танцотерапия эффективна, экономична, а также лояльна по отношению к ребенку. Можно лечить искривление позвоночника на больничной койке, а можно в танце, когда ребенок и не догадывается, что при занятии любимым делом он проходит курс восстановительного лечения.

В спектр арт-терапевтических практик также входит **игротерапия**. Игровая терапия – один из главных методов психологической работы с детьми дошкольного и школьного возрастов, поскольку игра для ребенка является привычной и естественной формой деятельности. Через игру ребенок учится общественным правилам и нормам поведения, установлению отношений и связей с окружающими. Поэтому игротерапия позволяет успешно решать различные проблемы детей дошкольного возраста в удобном и знакомом для них формате.

По определению психолога Г.Л. Лэндрета: «Игровая терапия определяется как динамическая система отношений между ребенком и педагогом, обученным процедурам игровой терапии, который обеспечивает ребенка игровым материалом и облегчает построение безопасных отношений для того, чтобы ребенок мог более полно выразить и исследовать собственное Я (чувства, мысли, переживания и поступки) с помощью игры – естественного для ребенка способа коммуникации» [11, с. 57]. Игротерапия – это процесс совместного с ребенком проживания и осмысления какой-либо жизненно важной ситуации, поданной в игровой форме. Это процесс сотворчества, содействия, сопереживания, в котором ребенок и взрослый идут по дороге откровений, открытий и побед.

Игра для ребёнка – естественный способ рассказать о себе, своих чувствах, мыслях, о своём опыте. Детям бывает очень непросто поделиться со взрослыми, да и друг с другом своими переживаниями и чувствами. Но

все свои чувства, весь свой полученный опыт они легко, непринуждённо и естественно могут прожить в игре, выбрав определённый игровой материал, действуя с ним определённым образом. Разыгрывая и тем самым, проживая вновь и вновь определённые ситуации. Всё это даёт возможность чуткому и мудрому взрослому постичь «ландшафт детской души». Игра предоставляет уникальную возможность ребёнку реорганизовывать, преобразовать свой опыт, свой личный мир [10, с. 38].

Психолог В. Экслейн рассматривала игру как процесс, в котором ребёнок проигрывает свои чувства, таким образом, выводя их на поверхность, вовне, получая возможность взглянуть на них со стороны или научиться управлять ими, либо отказаться от них. Действительно, зачастую наши беседы, увещания «не греют детскую душу». Они, быть может, и понятны, и принимаются ребёнком, но всё это не есть их собственный опыт, не их личный выбор и не ими принятое решение. Как часто мы предлагаем детям нюхать срезанные цветы, лишая их возможности выращивать прекрасные цветы самим [11, с. 59].

Выработка механизмов торможения подкрепляется упражнениями под музыку. Если можно считать прочно установленной зависимость моторики от психического состояния, то не следует забывать об обратном влиянии моторики на психику.

Одним из методов игротерапии является психогимнастика. Психогимнастика – это специальные этюды, упражнения и игры, направленные на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы.

При использовании этой методики педагог на музыкальном занятии строит работу с детьми по следующим фазам [4, с. 62]:

I фаза - обучение элементам техники выразительных движений.

II фаза - использование выразительных движений в воспитание эмоций и высших чувств.

III фаза - приобретение навыков в саморасслаблении.

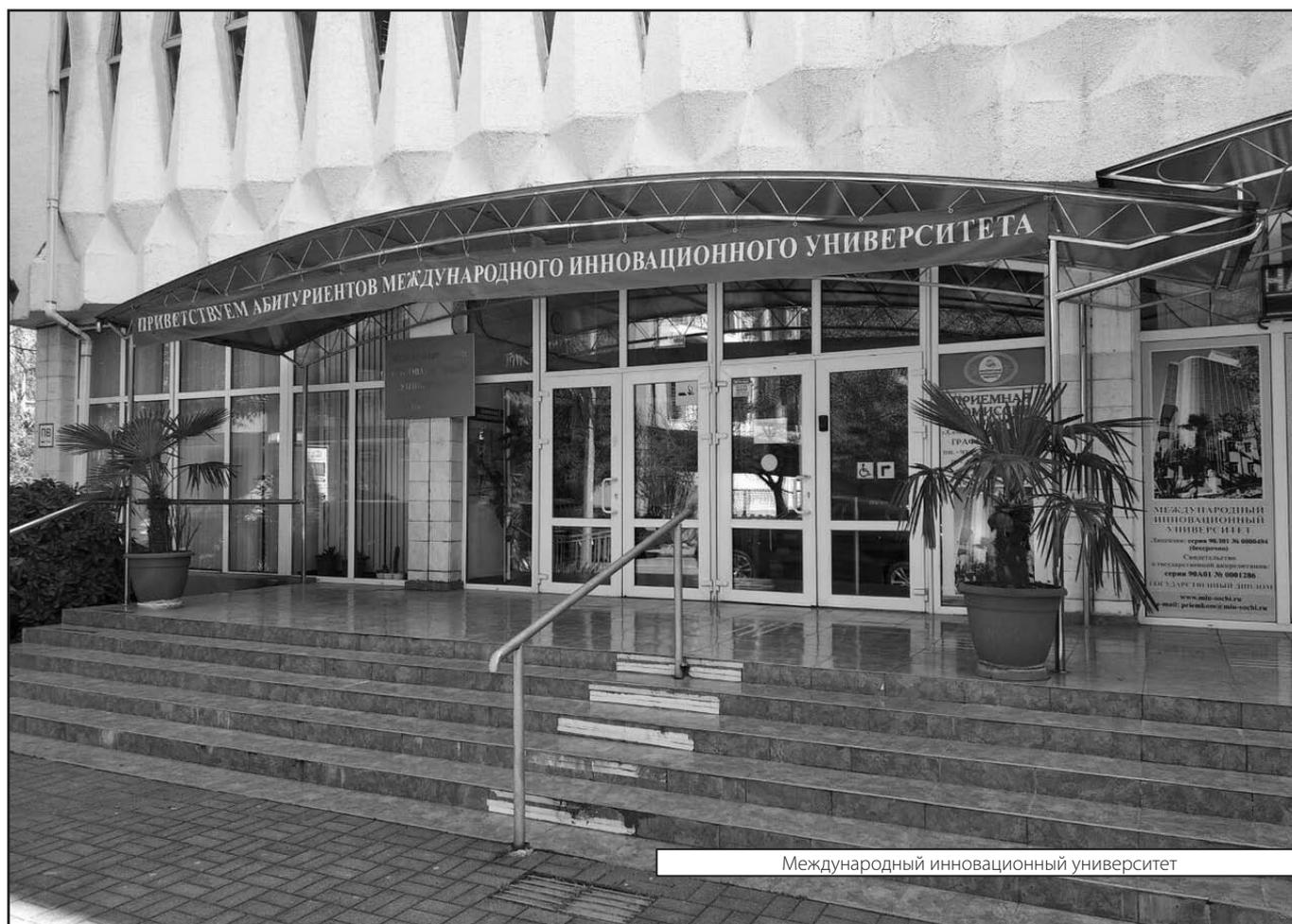
В психогимнастике придается большое значение общению детей со сверстниками, что очень важно для нормального развития и эмоционального здоровья детей. Детям, прошедшим курс психогимнастики, становится легче общаться со сверстниками, проще проявлять свои чувства и лучше понимать чувства других [15, с. 72]. У них вырабатываются положительные черты характера: уверенность, честность, смелость, доброта; изживаются невротические проявления: страхи, различного рода опасения, неуверенность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Г.И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников. – М.: АСТ, 2011. – 365 с.
2. Белошистая А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста // Пед. технологии. – 2010. – № 2. – С. 3-8.
3. Дуганов Р.В. Природа творчества. – М.: Сов.писатель, 2011. – 352 с.
4. Ефремов В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. – Пенза: Уникон-ТРИЗ, 2011. – 132 с.
5. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: пособие. – СПб.: Речь, 2012. – 160 с.
6. Клеек Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления. – М.: Издательство АСТ, 2011. – 392 с.
7. Клезович О.В. Музыкальные игры и упражнения для развития и коррекции речи детей: пособие. – М., 2010. – 198 с.
8. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – 2012. – 586 с.
9. Крамер Э. Арт-терапия с детьми / Э. Крамер. Пер. Г.Н. Ниловой, Е.Д. Пройдаковой. Ред. Е. Макарова, С. Макарова. – М: Генезис, 2013. – 231 с.
10. Ломакина Г.Р. Сказкотерапия. Воспитываем, развиваем, освобождаем ребенка от психологических проблем. – М., 2009. – 315 с.
11. Лубовский В.И. Специальная психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по дефектологическим специальностям / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. // Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е издание, исправленное. – М.: Академия, 2009. – 556 с.
12. Очаповская М.А. Особенности развития мышления детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2013. – №6. – С. 44-55.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Издательство "Наука", 2011. – 302 с.
14. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Березина Н.О., Бурлакова И.А., Герасимова Е.Н. и др. / Под научным руководством А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 154 с.
15. Техники и технологии коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками / авт.-сост. Н.А. Сакович. – Минск: Красико-Принт, 2012. – 92 с.

© Барыкинская Александра Михайловна (KhokhlovaEA@noumei.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Международный инновационный университет

## ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ТИПА ПЕДАГОГА, ОБЛАДАЮЩЕГО КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

**Брякова Ирина Евгеньевна**

*Д.п.н., профессор, Оренбургский государственный педагогический университет  
ibryakova@yandex.ru*

### FORMATION OF NEW TYPE OF TEACHER, HAVING CREATIVE COMPETENCE

*I. Bryakova*

*Summary:* The article studies the important issue of forming a new type of a teacher-philologist, having the creative competence; the method suggests involving the teacher into the process of the competence formation within the University methodological system. The formation stages of student-philologists' creative competence are singled out; they display stage-inherent criteria and indices which can be analyzed and measured.

The methodological system is based on a large-scale experiment to identify the types of a teacher according to the level of creativity. The methodological proficiency in the development of literature and creative skills in students and the ability to create the text determine the level of creativity. The typology of the teachers-philologists correlates with the stages of students' creative competence formation. The article proves the efficiency of the students-philologists training due to identification of creative competence stages.

The author used such methods of research as interview, questionnaire, biographical method, R. Johnson's test, J. Guilford's test, J. Renzulli's test, S. Mednik's test, proprietary technologies.

*Keywords:* teacher-philologist's professional competence, teacher-philologist's creative competence, student-philologist's creative competence, criteria and indices, stages of a student-philologist's creative competence formation, typology of teachers according to creativity levels.

*Аннотация:* В статье раскрывается актуальная проблема формирования нового типа учителя-словесника, обладающего креативной компетентностью, через включение будущего учителя-словесника в методическую систему формирования данной компетентности в педагогическом вузе. В процессе исследования были выделены стадии формирования креативной компетентности студентов-филологов, в которых отражены критерии и показатели данной компетентности, повторяемые на определённых этапах, что дало возможность их замера и изменения.

В основе построения методической системы лежит широкомасштабный эксперимент по выделению типологии учителей по уровню креативности, определяемой по владению ими методикой развития литературно-творческих способностей учащихся и умению создать свой текст. Типология учителей-словесников соотнесена со стадиями сформированной креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза и сделан вывод об эффективности подготовки учителя-словесника нового типа.

Методы исследования: интервьюирование и анкетирование, метод биографического исследования, тесты Р. Джонсона, Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли, С. Медника, авторские методики.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность учителя-словесника, креативная компетентность учителя-словесника, студента-филолога; критерии и показатели, стадии формирования креативной компетентности студента-филолога; типология учителей по уровню креативности.

**В** настоящее время активно обсуждаются процессы, идущие в сфере образования, направленные на повышение качества образования: гармонизация педагогического дискурса, подготовка учителя-словесника в контексте современной образовательной парадигмы. Современный человек находится в перманентном состоянии кризиса. Как не потерять себя, сохранить критичность мышления, уметь адаптироваться в социуме, эффективно действовать в ситуации неопределённости, быть готовым к переменам, при этом творчески саморазвиваться и самореализовываться?

Ответом на эти вызовы времени будет креативная, профессионально мобильная личность учителя-словесника, способного к эффективной творческой самореализации и развитию творческих способностей школьников.

Это новый тип педагога, обладающий *креативной компетентностью*, нестандартно мыслящий, способный увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, самореализующийся в педагогической деятельности и реализующий потенциально креативные способности ученика.

*Креативную компетентность учителя - словесника и студентов-филологов* определим как интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие собственных творческих способностей (Брякова, 2008, 2010).

В последнее десятилетие появились работы, развивающие идею креативной компетентности педагога, в частности монография "Креативность как ключевая ком-

петентность педагога" под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселёвой, Т.В. Огородовой (Ярославль, 2013), в которой креативная компетентность педагога рассматривается как надпрофессиональная компетентность [9]. Модель формирования креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве рассматривает в своём диссертационном исследовании А.Г. Шумовская (2013). К особенностям креативной компетентности учителей начальных классов обращаются Т.В. Суняйкина, Ю.А. Сергиенко (2015), проблему формирования креативной компетенции и креативной компетентности бакалавров педагогического образования в процессе обучения математики исследовали И.С. Егорова (2012, 2016), И.С. Бекешева (2017).

*Мы рассматриваем креативную компетентность педагога как самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью. Учитель может быть профессионально компетентен, но обладать разными способностями к творчеству, разной готовностью к развитию данных способностей у своих учеников. Мы считаем, что, находясь в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, креативная компетентность может как совпадать, так и расходиться с ней. В основе этой позиции, доказанной нами в ходе исследования и длительного эксперимента, проведённого в 2008-2010 годах [5,6] и подтверждённого в 2019 году, лежит идея Т.Г. Браже о нетождественности понятий «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество»: если дефицит знаний стимулирует развитие «педагогического творчества», то последнее в конечном итоге является мощным стимулом развития «педагогического мастерства» [4], что и дало повод к разграничению понятий «креативная компетентность» и «профессиональная компетентность» педагога [5,6].*

Педагогическая деятельность как творческий процесс вызывала интерес у исследователей всегда. К этой проблеме в разное время обращались учёные-методисты Т.Г. Браже [2,3,4], А.М. Антипова, Е.О. Галицких [8], В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Н.М. Свирина, И.В. Сошновская, А.Г. Кутузов, Н.А. Миронова [11], Е.С. Романчева, Е.С. Роговер, Н.П. Терентьева, Е.И. Целикова, Е.Р. Ядровская и др., психологи Ф.Н. Гоноблин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.; педагоги В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.Е. Кудрявцева [10], А.В. Мудрик, И.В. Муштавинская [12], Н.Д. Никандров, М.М. Поташник, В.Г. Рындак, М.Н. Скаткин, В.А. Сластёнин, философ А.И. Субетто [14], В.С. Шубинский и др.

В методике литературы средней школы накоплен достаточно большой опыт развития творческих способностей учеников. Данной проблеме посвящены исследования методистов: Т.Г. Браже [2,3], О.Ю. Богдановой, Н.Р. Бершадской, М.П. Воюшиной, В.А. Доманского, С.А.

Зинина, М.Г. Качурина, В.Я. Коровиной, Е.А. Корсунского, А.Г. Кутузова, С.А. Леонова, В.Г. Маранцмана, Е.К. Маранцман, Д.Н. Мурина, Г.С. Меркина, Е.С. Роговера, Н.М. Свириной [13], И.В. Сосновской, Е.Р. Ядровской [15] и др. Этот опыт, несомненно, ценный, но не обеспечивает в полной мере профессиональную деятельность учителей, так как не ориентирован на обучение студентов развитию литературно-творческих способностей школьников.

Творческая личность педагога формируется в педагогическом вузе. В нашем случае – в методической системе формирования креативной компетентности студентов-филологов, одним из *принципов построения* которой является ориентация на работу с текстом как продуктом творческой деятельности, а среди *принципов функционирования* – диалогичность; принцип ориентации на переход от интуитивного действия в ситуации неопределённости к осознанному решению задачи; этапность, учитывающая переход от подражанию к творчеству; установка на сотворчество, творческое саморазвитие.

Реализации системы способствуют *метапредметные креативные технологии*. Основным средством обучения выступает *текст (учебный, критический, художественный, публицистический) как продукт творческой деятельности* студентов и под их руководством школьников.

Условием развития креативности студентов является наличие *образца для подражания*. Образец в лице преподавателя вуза, учителя не всегда может обладать высоким уровнем креативности, что с психологической точки зрения подтверждает идею о принципиальной незавершённости личности и мнение М.М. Бахтина об обретении собственной уникальности личности через диалог с «другим» [1].

Мы пришли к выводу, что формирование креативности – процесс гетерохронный и неравномерный. Выделенные нами *стадии формирования креативной компетентности* носят волнообразный, циклический характер: репродуктивная, активизирующая, интегративная, творческая стадии последовательно переходят одна в другую, образуя новое ценностное качество личности.

Нами были разработаны *критерии и показатели сформированности креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза*. [Таблица 1]. Данные критерии измеряемы, объективны, в них отражены существенные характеристики креативной компетентности, они повторяемы на определённых стадиях формирования креативной компетентности [5,6].

В основе построения системы формирования креативной компетентности студентов-филологов лежит проведённый нами эксперимент – анализ образова-

Критерии и показатели сформированности креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза

Критерии	Показатели
1. Потребность в <i>самоактуализации, самореализации, саморазвитии</i> через профессионально-творческую деятельность	1. Наличие позитивных ожиданий в области профессионально-творческой деятельности 2. Открытость чужому опыту, восприимчивость и гибкость по отношению к творческой проблеме, творческой ситуации 3. Эмоциональная устойчивость в ситуации неопределённости и стремление к её разрешению 4. Способность к личностным изменениям при сохранении основополагающих ценностных установок
2. Способность к определению <i>творческой задачи</i> для успешного осуществления собственной методической деятельности	1. Выделение творческого противоречия в точках зрения на текст как предмет исследования, в жизни и суждениях героев литературного произведения 2. Формулирование вопроса или задания по тексту художественного произведения 3. Создание проблемной ситуации, стимулирующей творческую деятельность ученика 4. Создание новой методической концепции урока, творчески развивающей ученика, или модифицирование старой
3. Способность <u>студентов</u> к созданию <i>критического текста</i> читателя-профессионала	1. Наличие собственной интерпретации художественного текста 2. Соответствие интерпретации текста авторской позиции и соотнесённость с ней собственной оценки произведения 3. Диалогичность и проблемность в характере оценивания студентом художественного текста 4. Использование широкого культурологического контекста 5. Композиционная стройность работы 6. Индивидуальность стиля и выразительность речи
4. Способность <u>студентов</u> к созданию <i>художественного и публицистического текста</i>	1. Наличие художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста 2. Определение лейтмотива текста 3. Своеобразие интонации, определяющей текст и подтекст работы 4. Особенности стилистической и языковой выразительности 5. Композиционная стройность работы
5. Владение <i>методическим инструментарием</i> развития литературно-творческих способностей учеников	1. Знание механизмов развития литературно-творческих способностей учащихся 2. Знание методик развития литературно-творческих способностей учеников 3. Умение создавать локальные методики, ориентированные на литературно-творческое развитие учеников
6. Способность студентов <u>научить учеников</u> <i>создавать свой текст читателя-критика</i> (анализ и интерпретацию художественного текста)	Результативное использование методик, позволяющих ученикам создавать тексты, отвечающие следующим требованиям: 1. Отобранный учеником материал соответствует поставленной цели 2. Выделенная авторская позиция соотнесена с собственной позицией читателя 3. Выявлен смысл структурных элементов текста (сюжета и композиции, многозначности художественной детали, изобразительно-выразительных средств художественной речи) 4. Уместно и точно используется привлекаемый дополнительный материал, создающий контекст интерпретации. 5. Соблюдается композиционная стройность, логичность, ясность изложения
7. Способность студентов <u>научить учеников</u> <i>создавать свой художественный и публицистический текст</i>	1. Степень самостоятельности учеников в создании текста 2. Наличие в тексте учащихся художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую специфику текста 3. Выразительность речи (богатство, уместность и правильность использования тропов) 4. Индивидуальность стиля (развёрнутость высказывания; точность, краткость речи; поток сознания) 5. Композиционная стройность работы
8. Способность <u>студентов</u> к <i>уверенным и эффективным действиям</i> в ситуации неопределённости на уроках, во внеклассной работе по предмету	1. Готовность к эффективному использованию методик развития литературно-творческих способностей учеников 2. Создание специальных способов деятельности, отбор необходимых для данного случая 3. Готовность к эффективному переносу знаний, умений и навыков в новую ситуацию (эффективное использование филологической, культурологической, психолого-педагогической, методической компетенций, входящих в креативную компетентность студентов)

тельной практики по выявлению типологии учителей по уровню креативности, по характеру и успешности их влияния на креативность обучаемых.

В широкомасштабном эксперименте приняли уча-

стие 100 учителей и 1000 учеников г. Оренбурга, г. Кирова [5]. Были определены диагностики и методики исследования: анкетирование и интервьюирование учителей, составление индивидуального творческого портрета учителя; диагностика креативности школьников по экс-

пресс-методу Р. Джонсона (экспертная оценка креативных способностей учащихся) и методике Дж. Рензулли (самооценка креативных способностей); диагностика креативных способностей учеников по тесту Дж. Гилфорда «Словесная ассоциация», по методике «Определение понятий», адаптированной Т.А. Барышевой, по тесту отдалённых ассоциаций С. Медника, по авторским методикам «Создание текста», «Завершение фабулы», «Постановка проблемы».

В основу типологии учителей было положено владение ими методикой развития литературно-творческих способностей учащихся и умение учителя создать свой художественный, публицистический или критический текст, что является ядром креативной компетентности студентов и учителей-словесников.

Нами было выделено *четыре типа учителей по уровню креативности* [5].

В первую группу (первый тип, учитель-ретранслятор) вошли учителя, не владеющие методикой развития литературно-творческих способностей учеников и не занимающиеся сами литературным творчеством. Число респондентов составило 29%. Возраст и стаж работы не влияют существенно на креативность учителей. Среди респондентов были учителя с трёх, пяти, четырнадцати, девятнадцати и двадцатилетним стажем работы.

Во вторую группу (второй тип, учитель-экспликатор) вошли учителя, владеющие методикой развития литературно-творческих способностей учеников, но сами не пишущие стихи, прозу. Это самая многочисленная группа респондентов – она составила 39%. Учителя разных возрастов, стажа работы, квалификационных категорий, семейного положения. Педагогов этой группы отличает активная жизненная позиция, стремление участвовать в общественной жизни школы, определённая доля самоделия и желание быть со своим классом первыми в учёбе и общественной деятельности. Именно учителя этой группы оказались организаторами школьных литературных вечеров, внеклассных мероприятий, связанных с литературной жизнью города. Они предприимчивы, инициативны, ответственны, переживают за результаты своего труда, рефлексивны. Учителя этого типа часто и охотно дают открытые уроки, ученики активно участвуют в олимпиадах, конференциях.

В третью группу (интуитивно-творческий тип, учитель-импровизатор) вошли учителя, не владеющие методикой развития литературно-творческих способностей учеников, но занимающиеся собственным литературным творчеством. Количество респондентов составило 14%, меньше, чем в остальных группах. Люди творческие, стаж работы относительно небольшой, до прихода в школу работали в редакции газеты, где и продолжают сотрудничать, один учитель был заведующим литератур-

ной частью в театре, кто-то работал в библиотеке, есть учителя, пришедшие в школу после работы в университете. Они ведут литературные кружки, литературные гостиные, драматические кружки, выпускают школьный литературный журнал, организуют конкурсы чтецов, ведут элективные курсы. Качество знаний у учеников этих учителей не всегда высокое, но интеллектуальный потенциал детей находится в постоянном возбуждении и развитии. Дети любят их за артистическую натуру, эмоциональную тонкость, оптимизм, оригинальность, творческую неожиданность и парадоксальность.

В четвёртую группу (учитель-исследователь) вошли учителя, владеющие методикой развития литературно-творческих способностей учеников и занимающиеся собственным литературным творчеством. Это тоже довольно многочисленная группа – 18%. Личности яркие, сильные, незаурядные, в большинстве своём лидеры, любимые учениками.

Поскольку в общеобразовательной школе нами зафиксированы учителя с разным уровнем креативности, мы предположили, что принадлежность учителя к тому или иному типу можно закрепить в качестве тех конечных результатов, которых студент может достичь ещё в вузе в зависимости от своих индивидуальных способностей. Наше исследование подтвердило эти выводы [5,6].

Таблица 2.  
Сопоставление типологии учителей-словесников по уровню креативности со стадиями сформированной креативной компетентности студентов-филологов 5 курса в %

Типы учителей-словесников по уровню креативности при n=100	Стадии сформированной креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза в конце экспериментальной работы при n=78
1. Учитель-ретранслятор – 29	1. Репродуктивная – 6
2. Учитель-экспликатор – 39	2. Активизирующая – 18
3. Учитель-импровизатор – 14	3. Интегративная – 31
4. Учитель-исследователь – 18	4. Творческая – 45

Учитывая тот факт, что интегративная и творческая стадии сформированной креативной компетентности студентов *ориентируют их на модель деятельности учителя-исследователя*, можно утверждать, что профессиональная деятельность выпускников, обучающихся по нашей методической системе, будет более успешной, что и подтвердил отсроченный эксперимент, проведённый нами в 2019 году.

Таким образом, когда мы говорим о формировании креативной компетентности студента-филолога, речь идёт о другом, более результативном качестве учительской работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Браже Т.Г. О литературе в школе. Книга для учителя. СПб.: Издательский дом "МИРС", 2008. 394 с.
3. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых: развитие в процессе непрерывного образования. СПб.: Тускарора, 2006. 164с.
4. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: метод.рек./сост.Т.Г. Браже. АПН СССР, НИИ ООВ, Л., 1986. 36 с.
5. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза автореф. дис. ... докт. пед. наук С.-Петербург. 2010. 51 с.
6. Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 380 с.
7. Брякова И.Е. Методика развития литературно-творческих способностей школьников в процессе литературного образования // Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. /сост. и общая ред. д-ра пед. наук, проф. Н.М. Свириной. Кн. 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. С.104 - 137.
8. Галицких Е.О. Мастерские жизнетворчества. Монография. Киров, 2016. 183 с.
9. Креативность как ключевая компетентность педагога /Под ред.проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК«Индиго», 2013. 392 с.
10. Кудрявцева, М.Е. Учитель как субъект творчества. Монография. СПб.: НОУ "Экспересс", 2006. 192с.
11. Миронова Н.А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М.: Изд-во "экон-Информ", 2020. 147 с.
12. Муштавинская И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых. СПб.: СПб АППО, 2008. 96с.
13. Свирина Н.М. Методы и способы формирования пространства современного урока // Методика обучения литературе в школе: учебник для студентов филологических факультетов педагогических вузов: в 2 кн. /сост. и общая ред. д-ра пед.наук, проф. Н.М. Свириной. Кн. 2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. С.142-163.
14. Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Кн.1. Тольятти, 1999. 208с.
15. Ядровская Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе. Учебное пособие. М.: ЮРАЙТ, 2018. 236 с.

© Брякова Ирина Евгеньевна (ibryakova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный педагогический университет

## ФОРМИРОВАНИЕ У КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «РЕГИОНАЛЬНАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

**Ван Чуньхун**

доцент, Цзилинский педагогический университет  
(Сыпин, КНР)  
wch3625139@yandex.ru

### FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CHINESE AUDIENCE IN THE PROCESS OF STUDYING THE SUBJECT "REGIONAL GEOGRAPHY OF RUSSIA"

**Wang Chunhun**

*Summary:* in the present article the formation at the Chinese audience of cross-cultural competence of process of studying the subject "Regional Geography of Russia" is considered. Various definitions of the categories "intercultural communication", "intercultural competence" are presented. It describes the current methods of formation and development of intercultural competence. The role of the subject "Regional Geography of Russia" in the system of teaching Russian as a foreign language among the Chinese audience is shown. It is justified that in the process of teaching the Russian language as a foreign language, it is important to form not only linguistic knowledge and skills among the Chinese audience, but also intercultural competencies, without which it is impossible to master the Russian language. The prerequisites of formation of intercultural competence among the Chinese audience in the process of studying the subject "Regional Geography of Russia" by the method of textbook analysis are analyzed. The author concludes that the formation and development of intercultural competence among the Chinese audience increases the level of intercultural communication, ensures the success and effectiveness of communication. At the same time, regional geography plays an important role in the system of teaching the Russian language as a foreign language, in particular, students have increased interest in the country and their motivation for learning the Russian language is increased.

*Keywords:* Russian as a foreign language, regional geography, cultural competence, intercultural communication, background knowledge, intercultural competence, Chinese audience, foreign language, linguistic knowledge.

*Аннотация:* В настоящей статье рассматривается формирование у китайской аудитории межкультурной компетенции в процессе изучения предмета «Региональная география России». Представлены различные определения категорий «межкультурная коммуникация», «межкультурная компетенция». Дается характеристика актуальным методикам формирования и развития межкультурной компетенции. Показана роль предмета «Региональная география России» в системе обучения русскому языку как иностранному у китайской аудитории. Обосновывается, что в процессе обучения русскому языку как иностранному важно сформировать у китайской аудитории не только лингвистические знания и умения, но и межкультурные компетенции, без которых невозможно овладение русским языком. Анализируются предпосылки формирования у китайской аудитории межкультурной компетенции в процессе изучения предмета «Региональная география России» методом анализа учебников. Автор приходит к выводу о том, что формирование и развитие межкультурной компетенции у китайской аудитории повышает уровень межкультурной коммуникации, обеспечивает успешность и эффективность общения. При этом, страноведение играет важную роль в системе обучения русскому языку как иностранному, в частности у студентов повышается интерес к стране и усиливается их мотивированность к изучению русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, страноведение, культуроведческая компетенция, межкультурная коммуникация, фоновые знания, межкультурная компетенция, китайская аудитория, иностранный язык, лингвистические знания.

**И**зучение иностранных языков на современном этапе тесно связано с понятием межкультурной компетенции. В значительной степени взаимодействие китайской аудитории с представителями российской культуры все более положительно влияют на мотивацию студентов к изучению русского языка. При этом, следует отметить, что само по себе хорошее знание русского языка китайскими студентами не является гарантом успешной межкультурной компетенции. Так,

возможное непонимание или непринятие студентами культуры, обычаев, традиций и норм поведения страны изучаемого языка, вызывают сложности в межкультурной коммуникации и, например, как следствие – потеря возможного выгодного эффекта от делового партнерства. В связи с этим, на сегодняшний день существует необходимость в формировании у изучающих русский язык как иностранный ключевых компетенций, позволяющих осуществлять успешную коммуникацию в услови-

ях межкультурного общения.

Прежде чем дать определение термину «межкультурная компетенция», сначала нужно уточнить понятие «межкультурной коммуникации», при которой названная компетенция необходима каждому обучающемуся

иностранным языкам. Определения межкультурной коммуникации некоторых ученых представлены на рисунке 1. В указанных определениях термина «межкультурной коммуникации» можно выделить две общих черты:

- 1) этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [3, с. 26];
- 2) это общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам [4, с. 51];
- 3) это когнитивно-коммуникативная среда, в которой происходит интеракция представителей различных культур с помощью вербального-невербального кода в би- или поликультурном контексте, способствующем сравнению культур, выделению общего и специфического и достижению понимания [15, с. 18];
- 4) это форма коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур [13, с. 95];
- 5) межкультурная коммуникация представляет собой один из видов вербальных коммуникаций, происходящий в определенной коммуникативной ситуации и совершаемый коммуникантами, принадлежащими к различным культурам на одном (родном или изучаемом) языке [19, с. 22].

Рис. 1. Определение термина «межкультурная компетенция»

- 1) это умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения [9, с. 4];
- 2) это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [7, с. 236];
- 3) под межкультурной компетенцией подразумевается способность эффективно и надлежащим образом общаться с представителями другой культуры [18, с. 100].

Рис. 2. Определения категории «межкультурная компетенция»

- межкультурная коммуникация – это один из видов коммуникации или общения, в котором происходит взаимодействие двух или больше участников;
- участниками межкультурной коммуникации являются представители разных лингвокультурных групп.

К исследованию процессов формирования и развития межкультурной компетенции при обучении иностранным языкам более подходит следующее определение межкультурной коммуникации: это коммуникация, совершаемая двумя или более представителями различных лингвокультурных групп из разных стран на одном языке, который является родным для одной стороны и иностранным для другой; при такой коммуникации порождается новый акт общения, который обычно не проявляется в общении между коммуникантами с одним и тем же родным языком; желаемый результат такой коммуникации – достижение взаимопонимания.

Для формирования у китайской аудитории межкультурной компетенции носители китайского языка должны не только осваивать языковые знания (фонетика, лексика, грамматика русского языка), обладать речевыми умениями, но и иметь представление о русской культуре.

Некоторые определения межкультурной компетенции российских и зарубежных ученых представлены на рисунке 2.

По нашему мнению, «межкультурная компетенция»: это разновидность коммуникативной компетенции, включающая в себя ряд знаний, умений и навыков на языковом (фонетика, лексика, грамматика), речевом (речевая деятельность и речевой этикет), культурном и психологическом уровне, обеспечивающих говорящему на иностранном языке возможность осуществлять коммуникацию с носителями изучаемого языка и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения.

Методика формирования и развития межкультурной компетенции рассматривается в ряде исследований [1, 11, 17] по аспектам, представленным на рисунке 3.

Отметим, что страноведение играет важную роль в системе обучения русскому языку как иностранному и в процессе формирования межкультурной компетенции, в том числе у китайской аудитории.

Нередко в коммуникации между русскими и китайцами возникают препятствия именно из-за недостатка страноведческих знаний. Общение с иностранцами – это постоянное межкультурное обучение, интеркоммуникация. Для взаимопонимания между носителями разных языков очень важно уметь преодолевать трудности, возникающие при взаимодействии разных культур, обусловленных различным историческим, политическим и культурным развитием. Чтобы избежать непонимания, необходимо знать национальные особенности, традиции и обычаи друг друга [18, с. 32-33].

Например, русские очень любят хризантемы. Они дарят их родственникам и друзьям на день рождения или праздник. В Китае отношение к хризантеме противоположное: китайцы приносят их только умершим. Сорока в Китае – символ счастья. Эта птица означает удачу и считается «птицей удовольствия». Сорока же в русской культуре символизирует «зловредную болтливость, вороватость, стяжательство» [16, с. 667].

Межкультурные различия, мешающие пониманию, называют «культурными лагунами». Учащийся часто переносит нормы родного языка на язык изучаемый, сам того не осознавая. Такой перенос нередко порождает ошибки в изучаемом языке. Такие ошибки могут возникать также на грамматическом и лексико-семантическом уровнях, например, китайские студенты говорят «есть лекарство» вместо «принять лекарство», «через помощь» вместо «при помощи» [12, с. 43].

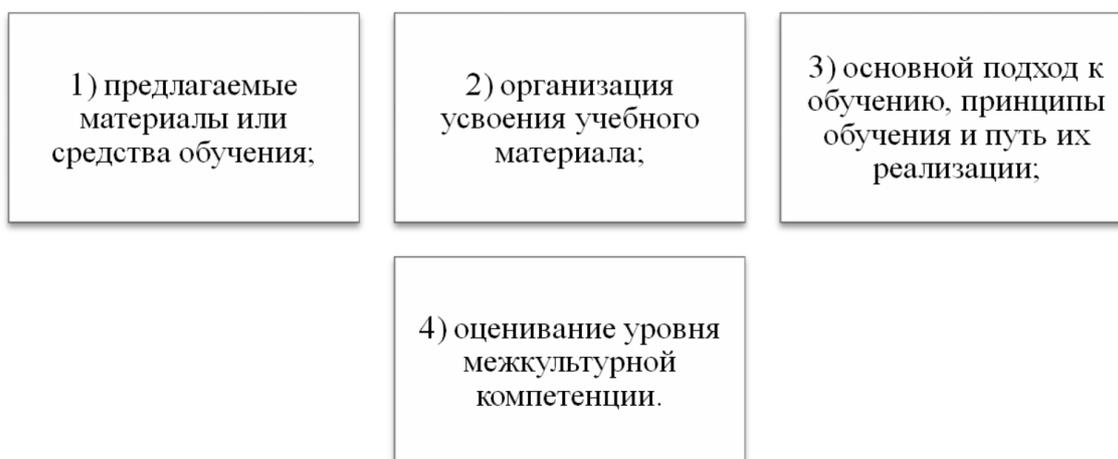


Рис. 3. Некоторые аспекты методики формирования и развития межкультурной компетенции

На занятиях по русскому языку студенты знакомятся с культурой страны изучаемого языка, учатся аспектам межкультурной коммуникации. Практически на любом занятии по русскому языку как иностранному можно использовать страноведческий и лингвострановедческий материалы. Подобная практика усиливает мотивированность китайских студентов к изучению русской речи [10, с. 223].

Таким образом, в процессе обучения русскому языку как иностранному важно сформировать у студентов не только лингвистические знания и умения, но и межкультурные компетенции, без которых невозможно овладение русским языком.

В связи с этим, рассмотрим предпосылки формирования страноведческой компетенции у китайской аудитории методом анализа учебников.

Анализ учебников по изучению русского языка как иностранного, по которым обучаются китайские студенты показал следующее. В серии учебников «На восток» Ши Тиетян [14] содержится множество примеров, относящихся к аспектам лингвострановедения и лингвокультурологии, ориентированных на китайскую аудиторию. Стоит отметить, что в данных учебниках представлены все необходимые фоновые знания о стране изучаемого языка с учётом уровня обучающихся. Некоторые из текстов посвящены российско-китайским отношениям; они повествуют о русском студенте, который изучает китайский язык, или о китайском студенте, который учится в России.

Одним из наиболее популярных в Китае учебников по русскому языку является «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой [2]. Актуальные и интересные материалы о жизни в России, познавательный характер текстов, подробные комментарии и тренировочные упражнения делают пособие хорошим средством обучения русскому языку как иностранному.

В учебнике Дай Гуйцзюй «География России» [5] информация о культуре России, на наш взгляд, представлена недостаточно широко и ограничена лишь перечислением отдельных фактов.

Полагаем, с целью успешного формирования у китайской аудитории межкультурных компетенций в процессе изучения страноведения России преподавателям целесообразно использовать дополнительные материалы о регионах России, национальном составе и культуре народов, проживающих на территории Российской Федерации». В связи с этим, интерес представляет разработанная Е.В. Дишкант, Ли Шуци [6, с.55] система уроков, направленных на формирование у китайской аудитории межкультурной компетенции, расширение словарного запаса студентов, развитие устной и письменной, моно-

логической и диалогической речи.

Авторами презентован блок уроков по теме «Золотое кольцо России» [6, с. 56]. Проанализируем некоторые приемы и методы работы в иностранной аудитории для успешного формирования межкультурной компетенции в процессе изучения страноведения России. Так, в начале занятия по теме «Белокаменная архитектура Владимира» предлагается провести предварительную работу по расширению лексического запаса иностранных студентов (креститель, княжество, резиденция, икона), предложить культурологический комментарий к именам исторических деятелей: Андрея Боголюбского, Юрия Долгорукого, Андрея Рублёва. Затем предлагается продемонстрировать учебный фильм об архитектуре Владимира, знакомящий с достопримечательностями города. Для развития навыков аудирования студентам предлагается задание по восстановлению текста.

Второй блок послетекстовых заданий включает в себя упражнения по лексико-грамматическим темам, вызывающим наибольшие трудности у студентов. Например, от каких глаголов и при помощи каких суффиксов образованы данные существительные: заказчик, резчик, ценитель, роспись.

В завершении предлагается составить студентам, совместно с преподавателем, план текста и последующий его пересказ. В качестве домашнего задания предлагается составление диалога на тему «Путешествие по Владимиру».

Следующее занятие на тему «Ростов Великий» авторами предлагается провести в виде ролевой игры [6, с. 57]. В начале урока преподаватель объясняет лексическое значение слов: язычник, крестить, благословить, битва, подвижник. Знакомит с культурно-историческими реалиями и историческими деятелями (Ярославом Мудрым, Юрием Долгоруким, Андреем Боголюбским). Затем демонстрируется учебный фильм, задаются вопросы. В качестве закрепления изученного материала предлагаются ролевые ситуации.

Также авторами предлагается провести в форме виртуальной экскурсии занятие на тему «Путешествие по старинным городам «Золотого кольца России»: Сергиеву Посаду, Ярославлю, Костроме, Плёсу». В данном случае преподаватель выступает в роли экскурсовода, а студенты – туристы. Получив путеводитель, содержащий сведения о маршруте и основных достопримечательностях городов, прослушав «экскурсовода», «туристы» должны задать вопросы, обменяться впечатлениями о поездке.

Таким образом, к каждому уроку подбирается соответствующий грамматический, текстовый, лексический материал, в котором отражаются культура, история, достопримечательности России, что, по нашему мнению,

способствует эффективному формированию у китайской аудитории межкультурной компетенции.

Полагаем, что обучение русскому языку как иностранному должно сопровождаться изучением предмета «Региональная география России», так как осуществление процесса коммуникации на русском языке невозможно без знаний географии, истории, культуры России и формирования общих, социокультурных и межкультурных компетенций.

По нашему мнению эффективность обучения русскому языку и формирования межкультурных компетенций у китайской аудитории повысится, если:

- создать систему обучения русскому языку с использованием страноведческого материала;
- расширять словарный запас учащихся страноведческой лексикой;
- проводить работу по развитию связной речи на основе изучения русской культуры.

Исследование, проведенное в рамках данной статьи, позволяет прийти к следующим выводам:

1. Формирование и развитие межкультурной компетенции у китайской аудитории помогает повысить уровень межкультурной коммуникации, обеспечивает успешность и эффективность общения. Усвоение межкультурной компетенции в процессе изучения страноведения России помогает «достичь в итоге позитивного для обеих сторон результата общения».
2. Страноведение играет важную роль в системе формирования у китайской аудитории межкультурной компетенции. На занятиях по русскому языку китайские студенты знакомятся с российской культурой, учатся диалогу культур. Практически на любом уроке можно использовать лингвострановедческий компонент. Это повышает интерес к стране и усиливает мотивированность китайских студентов к изучению русского языка.
3. Формирование межкультурных компетенций у китайских студентов в процессе изучения страноведения России является продуктивным способом совершенствования их профессиональной подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург: ФИНЭК, 2003. – 47 с.
2. Антонова В.Е. Дорога в Россию: граммат. коммент. и слов. к учеб. для говорящих на кит. яз. (элементар. уровень). 2-е изд. – М.; Златоуст: ЦМО МГУ, 2004. – 256 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
5. Дай Гуйцзюй. География России. – Пекин: Обучение иностр. яз. и исслед. 2005. – 170 с.
6. Дишкант Е.В., Ли Шуци Применение страноведческих материалов на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории // Вестник Южно-Уральского гуманитарного педагогического университета. 2018. №8. С. 49–63
7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
8. Игнатъева Е.А. Лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного / Сб. ст. X Межд. науч.-практ. конф. «Современная наука: проблемы и перспективы» (Ставрополь, 01-30 апреля 2018 г.). – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2018. – С. 60–64.
9. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский [и др.] – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
10. Нурхамитов М.Р. Лингвострановедческий материал как средство формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 март 2016 г.). В 2 т. / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – Т. 1. – С. 354-355.
11. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студента вуза (на материале иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. – 23 с.
12. Пань Хэн. Аккультурация в процессе чтения лекций по русскому языку в китайской аудитории // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2015. № 4 (20). С. 43–46.
13. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.
14. Тиетян Ш. На восток: учебник. – Пекин: Пекинский университет иностранных языков. 2015. – 376 с.
15. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография / В.П. Фурманова. – Саранск: Изд-во Морд. гос. ун-та, 2009. – 163 с.
16. Хао Ц., Кошелева Е.Ю. Фразеологизмы китайского и русского языков, содержащих зоонимы: сопоставительный анализ // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1701-1703.
17. Чабала Т.В. Проектно-проблемный подход в развитии межкультурных компетенций педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж,

2005. – 22 с.

18. Hu Wenzhong. Intercultural communication: teaching and research (in Chinese and English). – Beijing: Foreign language teaching and research press, 2015. – 321 p.
19. Wu Wenshan. General Theory of Intercultural Communication / Wenshan Wu, Huixian Yan. – Beijing: The commercial press, 2009 (re. ed. 2015). – 242 p.
- 

© Ван Чуньхун (wch3625139@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Цилиньский педагогический университет

# ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

## FORMATION OF DESIGN THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

**K. Velikorodnykh  
E. Sheshukova**

*Summary:* The article discusses the definition of design thinking, the scope of its application. The significance of this phenomenon is determined as an important factor in the thinking of a modern university graduate and specialist.

The main differences between design thinking and analytical thinking are identified. The question of the emergence of individual educational trajectories and their influence on the formation of the skills of graduates in demand, including design thinking, are studied. The authors investigate the possibilities of a modern university for the formation of design thinking. The main stages of the implementation of this phenomenon are described. Examples of practical tasks at each of the stages are given, topics that were formulated by students in the process of working with design thinking. In the process of analyzing the learning process, the authors identified the main difficulties faced by students, and proposed ways to solve them. The main features of design thinking are determined. The significance of the results of design thinking in various fields of activity is indicated.

*Keywords:* design thinking, individual educational trajectories, project thinking, prototyping, convergent thinking.

**Великородных Ксения Павловна**  
старший преподаватель, Тюменский  
государственный университет  
k.velikorodnykh@mail.ru

**Шешукова Екатерина Ивановна**  
Ассистент, Тюменский государственный университет  
katyusha-sheshuk@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается определение дизайн-мышления, области его применения. Определяется значимость данного явления, как важного фактора мышления современного выпускника ВУЗа и специалиста. Названы основные отличия дизайн-мышления от аналитического мышления. Изучается вопрос возникновения индивидуальных образовательных траекторий и их влияние на формирование востребованных навыков выпускников, в том числе дизайн-мышления. Авторами исследуются возможности современного ВУЗа для формирования дизайн-мышления. Описываются основные этапы реализации данного явления. Приводятся примеры практических заданий на каждом из этапов, темы, которые были сформулированы студентами в процессе работы с дизайн-мышлением. В процессе анализа за процессом обучения, авторами были выявлены основные сложности, с которыми столкнулись студенты, а также предложены пути их решения. Определены основные особенности дизайн-мышления. Указывается значимость результатов дизайн-мышления в различных областях деятельности.

*Ключевые слова:* дизайн-мышление, индивидуальные образовательные траектории, проектное мышление, прототипирование, конвергентное мышление, дивергентное мышление.

### Введение

В современном мире с каждым годом возрастают требования к знаниям и навыкам, которыми должны обладать выпускники вуза. Перед преподавателем остро стоит необходимость подготовки выпускников, обладающих новыми качествами, такими как, адаптивность, креативность, командность, умение убеждать, критичность мышления.

В 2018 году на Всемирном экономическом форуме было озвучено мнение работодателей, что к 2022 году уменьшится спрос на ручной труд, а также на профессии, связанные с управлением финансовыми ресурсами. В противовес появится спрос на новое, ана-

литическое, критическое, инновационное мышление, оригинальность решения задач, креативность, творчество и способности к ведению деловых переговоров. Таким образом, перед высшим образованием стоит задача формирования новой формации выпускника с нестандартным и оригинальным мышлением. На наш взгляд, именно дизайн-мышление способен решать данные задачи. Этот подход применяется в настоящее время ведущими крупнейшими компаниями и некоммерческими организациями для обеспечения конкурентных преимуществ.

О креативном мышлении писали Дж. Гилфорд и К. Торренс, включая в это понятие нестандартность, способность отказаться от стереотипных способов мышления.

Само понятие «дизайн-мышление» появилось совсем недавно, и впервые о нем заговорил сотрудник дизайнерской компании IDEO Ларри Лейфер, в настоящее время профессор инженерного факультета Стэнфордского университета и директор Центра дизайн-исследований. В своем труде «Дизайн-мышление. От инсайта к новым продуктам и рынкам» отмечает особенности дизайн-мышления: сензитивность, талант использования своих и чужих знаний, определенная свобода мысли и способность действовать творчески. По его мнению, способствует и творческая среда, в которую входят люди разных культур, способные предлагать все большее количество новых идей [4].

В 1969 г. Герберт Саймон в книге «The Sciences of the Artificial» (Науки об искусственном) предложил термин «дизайн-мышление» (англ. designthinking) и этапы реализации [6]. По его словам, дизайн-мышление связан с улучшением уже имеющихся условий, поиска чего-то нового. Сам процесс начинается с определения проблемы; исследования; формирования идеи; прототипирование; выбор лучшего решения; внедрение решения; оценка результатов.

CEO и президент дизайн-компании IDEO, о которой мы уже упоминали, Тим Браун дал определение дизайн-мышлению, как «технология проектирования, основанная на методах и приемах дизайнера, эстетической формообразующей деятельности по созданию предметно-пространственной среды и визуальных коммуникаций с использованием технологий промышленного производства»[1].

Разберемся чем дизайн-мышление отличается от аналитического мышления. В общих чертах дизайн-мышление – это анализ, синтез, генерирование идей. Главной особенностью является антропоцентричность, эмпатийность, интеграция и междисциплинарность, визуализация каждого этапа. Результат работы неотделим от человеческих факторов: жизненного опыта, специфики деятельности, культурных и социальных установках, что делает ее неповторимой и уникальной.

В современной литературе, предлагается множество вариантов этапов реализации дизайн-мышления. Стэнфордский университет включило пять этапов в свои программы по изучению дизайна, это эмпатия, фокусировка, генерация идеи, прототипирование, тестирование.

В России наиболее известны образовательные программы корпоративного университета Сбербанка и Лаборатории дизайн-мышления Wonderful. Оба образовательных учреждения предлагают шесть этапов:

- эмпатия (как средство «прочувствования» проблемы, способность понимание эмоций другого человека);

- анализ и синтез (фокусирование проблемы, рассмотрение с разных сторон, объединение в одну концепцию);
- генерация идей (разработка вариантов с различных точек зрения и подходов);
- прототипирование (пробное воплощение идеи, схемы, графики, визуализация);
- тестирование (опробование идеи на практике);
- сторителлинг (подготовка отчета, «истории», которая интересно и системно покажет основную идею, донесет мысль до потребителя).

Таким образом, в современной практике применения дизайн-мышления актуальными вопросами являются индивидуализация объектов проектирования, построение долгосрочных и надежных взаимоотношений, мобильность и гибкость в решении возникающих трудностей, творческий подход.

Первой базой, на которой началось проведение экспериментов по дизайн-мышлению, стал Стэнфордский университет. На сегодняшний день он закрепил за собой статус основной площадки по дизайн-мышлению. Доказав свою эффективность, способ дизайн-мышления, широко используется мировыми компаниями: Apple, Amazon, Google, SAP и другие. Российские компании в этом вопросе не отстают от зарубежных коллег – Avito, Tele2, Альфа-Банк, Государственные услуги.

Интересным примером применения дизайн-мышления в другой сфере, являются социальные проекты для жителей города – системы навигации в московском метро, а также навигация в парке «Царицыно».

В настоящее время во многих ведущих университетах мира изучение дизайн-мышления вошло в официальные программы.

В России обучение дизайн-мышлению, в основном, ведут частные образовательные учреждения, например, Британская высшая школа дизайна. Успехом пользуются и краткосрочные семинары или курсы. Их проводят компании, оказывающие консультационные услуги в сфере сервис-дизайна.

В высшем образовании, дизайн-мышление, чаще всего, встречается в процессе реализации факультативных дисциплин. Например, в Российской академии народного хозяйства и государственной службы, студенческие коллективы применяют дизайн-мышление при разработке проектов для потенциальных работодателей или в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана дизайн-мышление используют как методику реализации инновации в рамках дисциплин экономического факультета.

Для формирования дизайн-мышления современных студентов в Тюменском государственном университете созданы оптимальные условия. ТюмГУ уже несколько лет успешно внедряет в образовательный процесс индивидуальные образовательные траектории. В век цифровой экономики, динамично и быстро меняющегося общества будущие выпускники будут обладать не только набором профессиональных навыков и умений, но и универсальными компетенциями, которые позволят быстро находить решения проблем, быстро адаптироваться, находить информацию. Индивидуальная образовательная траектория подразумевает самостоятельное формирование студентом своего учебного плана, с учетом собственных интересов, способностей и талантов. Процесс внедрения в ТюмГУ базировалось на мировых практиках – это и *liberalarts*, адаптивное обучение, свободное образование. Таким образом, Университет, выбирая себя лучшее из этих систем, воплотило в жизнь свою собственную модель высшего образования.

Структура образовательного пространства выглядит следующим образом [7]:

- ядро (*corecurriculum*) блок общеобразовательных дисциплин, которые обязательны для изучения всеми студентами бакалавриата и специалитета, независимо от направления подготовки;
- профиль (*major*) блок профессиональных обязательных дисциплин, определяющих специальность подготовки;
- элективы – блок дисциплин в различных сферах, которые выбираются студентом независимо от направления подготовки.

Таким образом, ядро позволяет дать необходимый объем знаний по ключевым предметам (история, философия, иностранный язык, цифровые технологии), которые позволяют формировать универсальные компетенции, профильные дисциплины формируют профессиональные компетенции, элективы позволяют углубить изучение интересующих студентов вопросов, поработать над своими слабыми сторонами, сформировать те компетенции, которые будут конкурентоспособными на рынке труда.

В рамках реализации ИОТ в Тюменском государственном университете, разработана элективная дисциплина «История и теория дизайна», в программу которой наряду с темами по истории дизайна входит блок по теории и практике дизайн-мышления. Во время изучения элективной дисциплины «История и теория дизайна» изучены и отработаны на практике все этапы процесса дизайн-мышления.

**Первый этап.** На первом этапе требовалось сформировать команду и выбрать проектную тему. С целью повышения интереса обучающихся, был предложен са-

мостоятельный выбор темы, в зависимости от области интересов студентов или волнующих их проблем.

За последний семестр студентами были выбраны и сформулированы следующие темы:

- "Проект парка "Пространство равных возможностей"
- "Художественное оформление подъездов"
- "Социально-эстетическое обустройство набережной"
- "Трансформация остановок города"
- "Новый вид паркового досуга"
- "Проект стрит-арт галереи"

**Второй этап.** На следующем этапе студенты должны "погрузиться" в тему, собрать материал из различных источников, при необходимости провести опрос. Целью этого этапа является формулирование цели работы и задач.

**Третий этап.** На данном этапе разрабатываются всевозможные варианты решения поставленных задач. Здесь студенты могут использовать различные методы поиска идеи, с которыми знакомятся в рамках данного электива. Количество идей неограниченно. Во время этого этапа по условиям методики ДМ, команда из студентов совершенно разных направлений обучения сможет достичь наиболее высокого результата.

**Четвертый этап.** Далее происходит командный отбор наиболее жизнеспособной идеи, возможные варианты ее реализации.

**Пятый этап.** Участники команд создают прототип своего решения. Это может быть макет, ручной эскиз, коллажные техники эскизирования, эскизы в компьютерных программах.

**Шестой этап.** На заключительном этапе команды создают презентацию, в которой поэтапно описывают проект.

Во время практических занятий по элективу происходило постепенное изучение методов дизайн-мышления и отработка их на практике с помощью небольших, коротких заданий по формулированию тем, разработке идеи, формулированию концепции, а также прототипирования этих идей.

К итоговому проекту студенты уже имели представление о всех этапах дизайн-мышления. На него было выделено большее количество времени для более глубокой и тщательной проработки каждого этапа.

Таким образом за время изучения электива «История и теория дизайна» студенты познакомились не только с историей дизайна, но и изучили этапы дизайн-мыш-

ления, отработали их на практике. В процессе решения различных типов задач и проблем, обучающиеся пришли к выводу, что данный тип мышления подходит для решения вопросов из разных областей человеческой деятельности.

Командная работа над проектами с помощью метода дизайн-мышления, являлась заключительной частью курса, поэтому защита итоговой презентации — это зачет по элективной дисциплине. Студенты так же готовят вопросы и дают обратную связь по озвученному решению.

Первой особенностью процесса дизайн-мышления, несмотря на определенность этапов, является возможность выполнения только части цикла, а так же возможность возвращаться на любом этапе цикла назад, тем самым улучшая качество и вариативность итогового решения команды.

Второй особенностью процесса дизайн-мышления является владение навыками как конвергентного, так и дивергентного мышления. Навыки дивергентного мышления есть практически у всех детей дошкольного возраста. Это так называемое умение думать образными категориями. По мере обучения, взросления и социализации, ребенок теряет эти навыки, приобретая ряд блокировок сознания, которые мешают думать образно. Соответственно, к моменту обучения в ВУЗе трудность с образным мышлением сохраняются. В привычной, традиционной системе образования нас учат думать, что правильное решение только одно [17]. В процессе дизайн-мышления создается и ряд различных решений, каждое из которых требует проверки, а также создания прототипов на основе каждого решения и тестирования этих прототипов вместе с пользователем. На этапе, когда команда ищет различные пути решения поставленной задачи, у студентов, как правило на первом задании, возникают трудности, поскольку они боятся высказать не самый лучший вариант решения проблемы. Однако, эта проблема вскоре забывается и обучающиеся с легкостью высказывают самые разнообразные, порой фантастические идеи. Необходима предварительная работа с командами, в виде коротких заданий на развитие воображения и озвучивание того факта, что самые невероятные идеи будут поддержаны. Тот факт, что в процессе дизайн-мышления, команда на любом из этапов может вернуться на предыдущий этап или на два-три этапа назад, имеет немаловажное значение. Очень часто именно возврат на предыдущие этапы может привести команду к оптимальному решению проблемы. Как правило, такой вид мышления непривычен для студентов, поэтому предлагается выполнить ряд заданий, которые помогут снять напряжение и разрядить обстановку в командах. Одно из таких заданий "Лучшая из худших", где студентам предлагается в команде разработать ряд идей, затем

выбрать самую "худшую" на их взгляд идею и озвучить ее другой команде. Команда, которая получает "худшую" идею, трансформирует ее, превращая из "худшей" в "лучшую".

Следующая сложность возникает на этапе создания прототипа, поскольку этот этап предполагает создание макета готового продукта. Обычно эта сложность решается наличием в команде хотя бы одного человека, который обладает навыком изобразительного творчества или создания макетов.

## Выводы

Дизайн-мышление представляет собой совокупность методов работы в процессе проектной работы, результатом которой является инновационное решение или продукт. В отличие от традиционных способов обучения, дизайн-мышление позволяет формировать навыки гибкого подхода, на основе генерации новых идей и их тестирования, при этом не отделяя человеческий фактор от факторов среды.

Согласно наблюдениям, обучающиеся обычно проходят через следующие стадии:

- замешательство, дискомфорт, поскольку дизайн-мышление для них новый метод, и в рамках первого проекта в условиях реализации дисциплины времени на подготовку недостаточно;
- оптимизм и вера в свои силы, поскольку новые и неординарные способы только приветствуются и поощряются.

Что же является ценностью дизайн-мышления в рамках решения поставленных студентами задач?

Во-первых, конечные результаты проекта (будь то продукт, сервис, цифровой инструмент и так далее) действительно отвечают запросам потребителей и соответствуют их ожиданиям, привычкам и меняющимся технологическим трендам.

Во-вторых, этот процесс помогает определить существующую проблему или возможность еще на стадии определения проекта.

В-третьих, с помощью дизайн-мышления студенты учатся решать различные проблемы: от небольших до более глобальных, проектных.

Век цифровой экономики, динамично развивающееся общество заставляют изменять традиционные способы управления всеми сферами человека, а значит будущие выпускники должны быть не просто хорошими специалистами в своей области, но и обладать навыками креативного мышления, готовностью к решению трудно-

стей, способностью организовать работу команды, вести переговоры, творчески решать поставленные задачи.

Опыт крупных мировых компаний показывает, что дизайн-мышление является методом решения самых разнообразных категорий задач. Обучение этим ме-

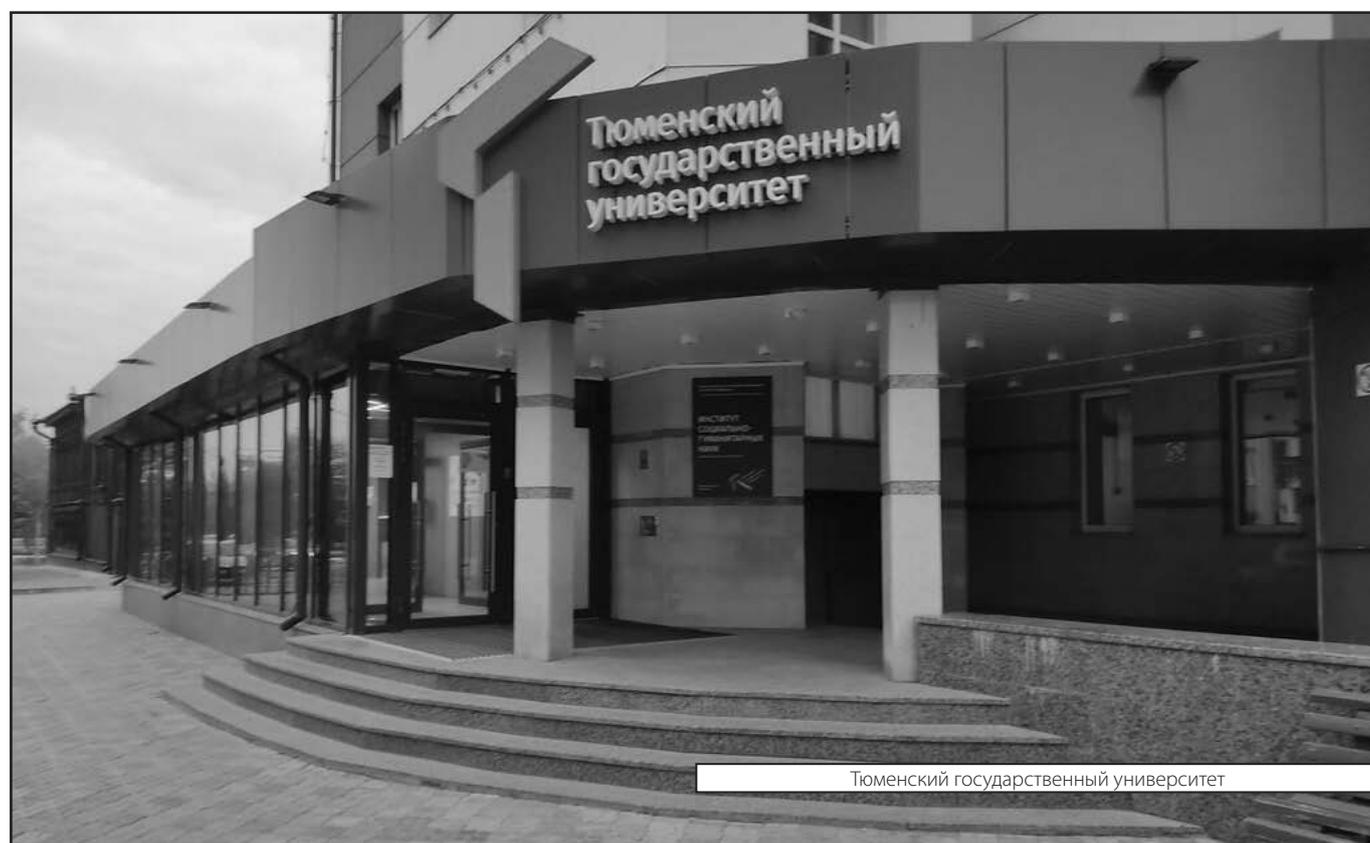
тодам вошло в программы обучения университетов и школ бизнеса, поскольку оно способствует формированию навыков креативного мышления. Опыт применения дизайн-мышления в учебном процессе показывает, что студенты реже испытывают страх перед неудачами, а значит активизируется творческое мышление.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Браун, Т. Дизайн-мышление: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей: пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 256 с.
2. Гропиус, В. Границы архитектуры / под ред. В.И. Тасалова. – М.: Искусство, 1971. – 286 с.
3. Иттен, И. Искусство формы: пер. с нем. – М.: Изд. Д. Аронов, 2001. – 136 с.
4. Леврик Михаэль, Лейфер Ларри, Линк Патрик. Дизайн-мышление. От инсайта к новым продуктам и рынкам: пер. с англ. И. Рузмайкина. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 320 с.
5. Лидтка, Ж., Огилви, Т. Думай, как дизайнер. Дизайн-мышление для менеджеров. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 465 с.
6. Саймон Г. Науки об искусственном. (The Sciences of the Artificial): пер. сангл. — 2-еизд. — М.: ЕдиториалУРСС, 2004. — 144 с.
7. Forbes Education. Университет будущего: индивидуализированное образование в эру трансформации [Электронный ресурс]. – URL: <https://education.forbes.ru/special-projects/iot-main> (дата обращения: 17.03.2021)
8. Sberbank. Корпоративный университет [Электронный ресурс]. — URL: <https://sberbank-university.ru>(датаобращения: 17.03.2021).
9. Wonderfull. Лаборатория дизайн-мышления [Электронныйресурс]. — URL: <https://lab-w.com/> (датаобращения: 17.03.2021).
10. Royalty A., Ladenheim K., Roth B. Assessing the Deve-lopment of Design Thinking: From Training to Organizational Application. In: Plattner H., Meinel Ch., Leifer L. (eds.). Design Thinking Research. Building Innovators. Springer, 2015, pp. 73–86. DOI: 10.1007/978-3-319-06823-7
11. Royalty A., Ladenheim K., Roth B. Assessing the Development of Design Thinking: From Training to Organizational Application // Plattner H., Meinel Ch., Leifer L. Design Thinking Research. Building Innovators. Springer, 2015. P. 73–86. DOI: 10.1007/978-3-319-06823-7

© Великородных Ксения Павловна (k.velikorodnykh@mail.ru), Шешукова Екатерина Ивановна (katusha-sheshuk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский государственный университет

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

### THE USE OF COMMUNICATIVE RESOURCES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING ON THE ELEMENTARY LEVEL

**O. Vendina  
E. Ukhanova  
I. Fileshe**

*Summary:* Communication permeates the whole essence of human existence in society especially for those who participate in a number of communicative actions with others. Of course, communication resources such as spoken language, material artifacts, movement and gesture are recontextualized into a pedagogical context. Here we will look at a number of studies related to the influence of gestures on the teaching of a foreign language at the initial stage. The results of this study suggest that gestures and their meanings can be configured in completely different ways. There are different descriptions of gestures that derive from different theoretical bases, but we will look at them with the example of two studies - McNeill and Hood that were used to study the types of gestures used and their functions as well as to consider how these two descriptions can complement each other.

*Keywords:* communication resources, movement and gesture, teaching children, analytical approach, classification of gestures.

**Вендина Оксана Владимировна,**

к.п.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь  
oksya100@mail.ru

**Уханова Екатерина Владимировна,**

к.филол.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь  
Lyubitskaya@mail.ru

**Филеши Ирина Владимировна,**

к.п.н., доцент, Северо-Кавказский Федеральный университет, г. Ставрополь  
ir.mishenko@mail.ru

*Аннотация:* Коммуникация пронизывает всю сущность человеческого существования в обществе, особенно для тех, кто участвует в ряде коммуникативных действий с окружающими. Коммуникативные ресурсы, такие как разговорный язык, материальные артефакты, движение и жест, реконтекстуализируются в педагогический контекст. В ходе работы были рассмотрены труды ученых, изучающих влияние жестов на обучение иностранному языку на начальном этапе. Результаты данного исследования о влиянии жестов на обучение иностранному языку на начальном этапе позволяют предположить, что жесты и их значения могут быть настроены совершенно по-разному. Существуют различные описания жестов, вытекающие из различных теоретических основ, но мы рассмотрим их на примере двух исследований – МакНилл Д. и Худ С., которые были использованы с целью изучения типов используемых жестов и их функций, а также с целью рассмотрения того, каким образом эти два описания могут дополнять друг друга.

*Ключевые слова:* коммуникативные ресурсы, движение и жест, обучение детей, аналитический подход, классификация жестов.

Современные условия построения отношений в социуме выдвигают на первый план коммуникативно-информационные ресурсы, которые в большей степени позволяют индивидам и социальным группам самореализовываться и утверждаться. В основном, это обусловлено тремя аспектами, заложенными в основу данного понятия:

1. коммуникация пронизывает всю сущность человеческого существования в обществе, где основой всего являются взаимоотношения и взаимосвязи, складывающиеся между индивидами. Именно данные отношения и взаимодействия способствуют преобразованию отдельно взятого индивида в человека, т.е. благодаря им он социализируется в обществе.
2. информация – это субстанция, которая развивается, пополняется и обновляется в процессе коммуникационного процесса. Это сведения, передаваемые членами общества различными способами: устным, письменным и др.

3. знание – смежное понятие с информацией, но имеющее отличия в контексте рассмотрения вопросов управления социальными процессами через коммуникативные ресурсы [1].

О том, что люди предрасположены к общению с другими людьми, можно судить по наблюдению за развитием детей, которые с рождения участвуют в ряде коммуникативных действий с окружающими, используя такие ресурсы, как вокализация, плач, телесные движения, смех и выражения лица. Тем не менее, школа представляет собой среду с множеством новых впечатлений, в которой детям необходимо ориентироваться, чтобы добиться успеха, особенно при изучении другого иностранного языка, в нашем примере английского. Из этого нового опыта наиболее значимым является введение в процесс преподавания и обучения. Эта система вводится в совершенно новой среде, в которой многие знакомые ребенку коммуникативные ресурсы, такие как разговорный язык, материальные артефакты, движение

и жест, реконтекстуализируются в педагогический контекст. В данной статье подробно остановимся на исследованиях, связанных с влиянием жестов на обучение иностранному языку на начальном этапе.

Результаты этого исследования позволяют предположить, что жесты и их значения могут быть "регистраемыми", т.е. в предметных областях, где можно преподавать более абстрактные понятия, или в классах по различным предметам, таким как история, география или естественные науки, сочетание используемых жестов может быть настроено совершенно по-разному. Действительно, есть несколько исследований, предполагающих, что жест, специфичный для регистра, действительно имеет место [20, 23], хотя и не всегда предпринимается с точки зрения жестов учителей. Например, в своем исследовании жестов, используемых учителями средней школы по целому ряду дисциплин, авторы указывают на то, что жесты, используемые учителями, действительно имеют регистровую или предметноспецифическую роль. Они отмечают, что жесты играли относительно незначительную роль в лингвистических дисциплинах, по сравнению с науками о земле, в которых жесты широко использовались при передаче особенностей и причин физических явлений, а в математике текстовая роль жестов особенно ярко выражена.

Таким образом, исследование, представленное в данной работе, является важным шагом на пути к пониманию роли жеста учителя в контексте раннего обучения английскому языку и, в частности, при обучении письму, в контексте настоящего исследования.

В данном исследовании рассматриваются следующие вопросы:

- какие виды жестов используются в обучении элементарной грамотности и, в частности, в обучении детей чтению и написанию букв и звуков на английском языке;
- как эти жесты соотносятся с языком, используемым учителем;
- как они распределяются в процессе обучения детей чтению и письму;
- как они соотносятся с базовой педагогикой, используемой учителем.

Таким образом, в рамках данного исследования изучаются жесты учителей как таковые, а не их воздействие на обучение детей, которое в данной работе мы рассматриваем как последующий шаг. Аналитический подход включает два различных описания жестов, вытекающих из различных теоретических основ - МакНилл Д. [19] и Худ С. [8] – с целью изучения типов используемых жестов и их функций, а также с целью рассмотрения того, каким образом эти два описания могут дополнять друг друга. Иными словами, какие выводы можно сделать из при-

менения этого комбинированного аналитического подхода к анализу жестов учителей?

Исследования использования жестов в образовательном контексте показали, что использование жестов учителями способствует раннему развитию языка у детей [5] и может играть роль в отслеживании референтов в дискурсе [12], т.е. тех элементов, которые часто повторяются в дискурсе с помощью связующих устройств, таких как ссылка и подмена. Направляющие жесты обращают внимание учащихся на определенную точку или место, видимые как учителю, так и учащимся (например, указание на предмет в классе или слово на доске), или отсутствующие (например, указание на автостоянку, которая не видна, но через указание в ее сторону ссылка становится ясной, или абстрактной в ходе самой беседы). Дети, впервые поступающие в школу, нуждаются в большой поддержке для успешного ориентирования в этой новой контекстуальной языковой среде, а также в полной мере участия в ней и процветания. Подобно тому, как, например, взрослые, стоящие перед больницей или аэропортом, нуждаются в указателях и других справочных ресурсах, чтобы помочь им в навигации по пути к достижению своих целей и выполнению своих задач, безнаправленная среда может привести к путанице и разочарованию.

Использование нескольких ресурсов для привлечения внимания учащихся к основным аспектам обучения является ключевой педагогической стратегией, направленной на поддержку обучения и содействие адаптации к этой новой среде, и одним из таких ресурсов является жест. В этой связи результаты предыдущих исследований свидетельствуют о том, что использование жестов может быть полезным для обучения детей в различных педагогических контекстах, например, в конструировании знаний и решении проблем в отдельных предметах, например таких как математика и английский язык [2, 3, 22, 23] и может помочь детям в понимании и запоминании на иностранном языке и в контексте родного языка [7, 9, 13, 15, 24, 25]. Исследование, представленное в данной работе, сосредоточено на значениях и типах жестов, используемых учителями на начальных этапах обучения, и особенно в классах, где дети учатся читать и писать новые незнакомые им слова, буквы и звуки на английском языке. Следует отметить, что большинство ученых, представляющих различные теоретические парадигмы, согласны с тем, что жесты и разговорный язык неотделимы друг от друга [11, 14, 18]. Существует ряд способов классификации различных видов жестов и, пожалуй, наиболее значимой ранней работой является работа Эфрона Д. [4] по описанию жестов, используемых еврейскими и итальянскими группами людей, проживающих в США.

Некоторые исследователи, такие как Мартинек Р. [14], отделяют жесты, которые "могут быть поняты сами по

себе", от жестов, которые "сосуществуют с речью", последние из которых Мартинек Р. называет индексными жестами [14]. Указательные жесты предполагают некоторую избыточность смысла во взаимодействии, что типично для текстов (и ситуаций), в которых сходятся множественные режимы, или "мультимодальные тексты" [14]. Один из самых плодотворных исследователей жестов, МакНилл Д. [16], утверждает, что жесты "оркеструют" речью, хотя он осторожно отмечает, что это не преднамеренное, а естественное явление. В нашем аналитическом методе используется классификация жестов по МакНиллу Д. [16] и более поздние работы над смыслом и жестами, разработанные Худ С. [8]. Они дают различные, но взаимодополняющие точки зрения на использование жестов. Мы опишем каждый из них по очереди.

- Дейктические жесты - это указывающие жесты. Например, когда учитель, указывая пальцем на персонажа на доске, спрашивает: "Знаете ли вы, как прочитать (сказать) это?" (Do you know who is it?). В этом случае, учитель использует дейктический жест, чтобы указать на конкретного персонажа.
- Иконические жесты или знаковые "несут в себе тесную формальную связь с семантическим содержанием речи" [17]. В иконических жестах, жестикуляциях и речи, как правило, присутствует одно и то же или часть одного и того же предмета. Когда учитель спрашивает учеников, хотят ли они ответить на вопрос или могут ли они прочитать (или произнести), например, название персонажа, они поднимают руки. Хотя этот жест не имеет конкретного "семантического содержания" сказанного, он передает конкретное предполагаемое значение, придаваемое изречению. То есть, это указывает на типичное поведение учеников в классе - ученики обычно поднимают руки, когда они отвечают или задают вопрос. При этом учитель указывает на ожидаемое жестикуляционное поведение учеников с помощью этого знакового жеста.
- Метафорические жесты обозначают образность, но представленный образ может быть охарактеризован абстрактными понятиями, такими как знание и отношения [10, 11]. Например, учитель спрашивает учеников об "одной паре" звонких или глухих согласных (например, b-p). Цифра "один" используется перед первой парой букв. Значит, цифра «два» повторяется в жесте учителя,

когда он держит второй палец.

- Ритмические постукивания "не представляют видимого значения" [17], а вместо этого согласуются с ритмом того, что произносится в данный момент. Ритмические постукивания встречаются только в одном из жестов учителя, которые могут быть или не быть значительными. Например, учительница двигает рукой во время произнесения гласных а, о, е, і и u. Жест ритма используется для подчеркивания речи, но не отражает, не дает и не добавляет никакого смыслового содержания.

### Заключение

В данной работе представлено тематическое исследование, в котором анализ и обсуждение использования жестов при обучении английскому языку объединили два разных взгляда на жесты: классификация жестов МакНилл Д. [17, 18] и рамки значений, реализованных жестами Худ С. [8]. Дейктические жесты, наряду с другими, например, знаковыми жестами, и немногочисленные случаи значений конкретизации, передаваемых жестами, отражают "здесь и сейчас" характер разговорной речи учителя, конкретную природу содержания и традиционное устройство проведения занятия, что, как правило, ограничивает риск двусмысленности в приеме содержания. Самое главное, что эти жесты отражали новый "взгляд" на язык, которому обучались дети. Дети "вовлекаются в новые способы обучения и новые формы языковых знаний" [6]. То, что можно "увидеть", является в высшей степени конвенционализированным, требует определенных инструментов, имеет правильные и неправильные способы производства, и на это можно указать. Учителя могут просто указывать на символы или штрихи на доске, указывать, где должны начинаться и заканчиваться штрихи, рисовать символы или штрихи в воздухе, чем довольно последовательно формируют прочную связь между жестами и новыми формами языка и их референтами, которые можно увидеть или испытать в учебной среде.

Данное исследование посвящено не концептуальным или абстрактным областям языка, где от учителей требовалось бы проверять когнитивное понимание на более высоком уровне, а материальным атрибутам письменного языка и их референтам, а также способам написания, распознавания и изучения звуков, символов, соответствий и т.д.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Е.В., Назарова Е.А. Коммуникативно-информационные ресурсы как форма регулирования социальных процессов//Communicology. 2017. Vol.5. No.5. P. 86-95 <http://www.communicology.us>
2. Cook, S.W., Duffy, R.G., & Fenn, K.M. Consolidation and transfer of learning after observing hand gesture. Child Development, 2013, 84(6), 1863–1871.

- <https://doi.org/10.1111/cdev.12097>
3. Cook, S.W., Goldin-Meadow, S. The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? // *Journal of Cognition & Development*, 2006, 7, pp. 211–232.
  4. Efron D. *Gesture, Race and Culture*. - Haag, 1972. - 321 p.
  5. Goldin-Meadow, S. The two faces of gesture: Language and thought// *Gesture*. 2005. <https://www.researchgate.net/publication/233585449>
  6. Halliday, M.A.K. *Aspects of language and learning*// Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2016, 149 p
  7. Harris, T. Listening with your eyes: the importance of speech-related gestures in the language classroom. *Foreign Language Annals*, 2003, 36(2), pp. 180-187. <https://www.researchgate.net/journal/Foreign-Language-Annals-1944-9720>
  8. Hood, S. Body language in face-to-face teaching: A focus on textual and interpersonal metafunctions//*Semiotic Margins: Meaning in multimodalities*, London: Continuum 2011, pp. 31-52. <https://onlinelibrary.wiley.com>
  9. Kelly, S.D., McDevitt, T., Esch, M. Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language // *Language and Cognitive Processes*, Vol. 24, 2009, pp. 313-334, <https://www.tandfonline.com>
  10. Kendon, A. Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. <https://www.researchgate.net>
  11. Kendon, A. Gesture: Visible action as utterance. <https://www.researchgate.net/publication/240020321>
  12. Levy, E.T., Fowler, C.A. The role of reference and other graded language forms in the grounding of reference in perception//*Language and Gesture*. 2000, pp.215-234, [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)
  13. Macedonia, M., Muller, K., Friederici, A.D. The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate// *Human Brain Mapping*, 32:982–998, 2011. <https://doi.org/10.1002/hbm.21084>
  14. Martinec, R. Gestures that co-occur with speech as a systematic resource: the realization of experiential meanings in indexes //*Social Semiotics*, Vol. 14, Issue 2, 2004, pp. 193-213
  15. McGee, L.M., Schickedanz, J.A. Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten//*The Reading Teacher*. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>
  16. McNeill, D. Exchange on Gesture–Speech Unity. 2016. <https://www.researchgate.net/publication/308778546>
  17. McNeill, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press. 1992
  18. McNeill, D. *Why we gesture*. New York: Cambridge University Press. 2016.
  19. McNeill, D., Quaeghebeur, L., Duncan S. IW - “The Man Who Lost His Body”// *Handbook of Phenomenology and Cognitive Science*. 2009. Pp.519–543 <https://www.researchgate.net/publication/227064965>
  20. Roth, W.-M. Gestures: Their role in teaching and learning//*Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 4, 2002, pp. 365–392.
  21. Roth, W.-M., Lawless, D. *Science, Culture, and the Emergence of Language*. [web.uvic.ca](http://web.uvic.ca)
  22. Roth, W.-M., Pozzer-Ardenghi, L., Young, H.J. *Critical Graphicacy. Understanding Visual Representation Practices in School Science*. Springer, 2005. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3376-1>
  23. Roth, W.-M., Welzel, M. From activity to gestures and scientific language//*Journal of Research in Science Teaching*. 2001, 38(1), pp. 103-136
  24. Sime, D. Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods. *Children's Geographies*, 6 (1). pp. 63-78. <https://www.researchgate.net/publication/228373175>
  25. Tellier, M. The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, John Benjamins Publishing, 2008, 8 (2), pp.219-235.

---

© Вендина Оксана Владимировна (oksya100@mail.ru), Уханова Екатерина Владимировна (Lyubitskaya@mail.ru),  
Филеши Ирина Владимировна (ir.mishencko@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

**Гуренко Максим Владимирович**

аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный  
университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов  
maximum14@mail.ru

### SOCIO-CULTURAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF ADOLESCENTS IN THE ACTIVITIES OF THE SCHOOL THEATER GROUP

**M. Gurenko**

*Summary:* The inclusion of teenagers in theatrical activities has a rich range of opportunities for the development of creative abilities: it develops the makings and creative qualities. The development of the creative potential of the individual is a continuous, purposeful process of actualization of personal capabilities, mechanisms of self-development and self-realization with the dominant role of the formation of the creative orientation of the individual. Therefore, it is important to study the socio-cultural school theater group. To do this, the author attempts to define the concept of "creative abilities". Work was carried out to identify the structural components of human creativity. The possibilities of theater pedagogy in the development of creative abilities of teenagers were also identified. And since personality is formed in adolescence, the features of adolescence that affect the development of creative abilities were considered. After that, the author characterized the socio-cultural working conditions of the theater circle, which contribute to the development of creative abilities of teenagers. The conclusion of this work can be considered that the education of creative abilities of adolescents will be effective only if it is a purposeful process, during which a number of socio-cultural tasks are solved, aimed at achieving the final goal.

*Keywords:* creative abilities, creative potential, adolescence, theatrical activity, school theater group, artistic perception, development of special skills.

*Аннотация:* На сегодняшний день много подростков включены в театральную деятельность. Это дает возможность развивать их творческие способности, развивать задатки и ряд творческих качеств. Такие процессы должны быть непрерывными и целенаправленными. Поэтому важным является изучение социально-культурных условий развития творческого потенциала подростков в деятельности школьного театрального коллектива. Для этого автором предпринята попытка определения понятия «творческих способностей» в целом и подростков, в частности. Была проведена работа по выявлению структурных компонентов творческих способностей человека. Также были обозначены возможности театральной педагогики в развитии творческих способностей подростков. И так как в подростковом возрасте формируется индивидуальность, была составлена характеристика подросткового периода, особенности которого оказывают влияние на процесс формирования и развития творческих способностей. Далее автор попытался охарактеризовать ряд социально-культурных условий работы подросткового театрального коллектива, которые могут оказывать непосредственное влияние на проявление творческих способностей. Выводом данной работы можно считать утверждение, что на эффективность развития творческих способностей подростков оказывает влияние целенаправленность процесса, посредством которого может быть решен ряд социально-культурных задач, которые направлены на достижение конечной цели. Поэтому важным является изучение социально-культурных условий развития творческого потенциала подростков в деятельности школьного театрального коллектива.

*Ключевые слова:* творческие способности, творческий потенциал, подростковый возраст, театральная деятельность, школьный театральный коллектив, художественное восприятие, освоение специальных умений.

**Н**аиболее важная и интересная на сегодня социально-культурная, психолого-педагогическая проблема – проблема индивидуальных различий, эпицентр которых – индивидуальные особенности человека и его способности.

Под способностями принимаются особенности человека индивидуально-психологического характера, отвечающие требованиям конкретного вида деятельности и являющиеся условием ее успешной реализации.

Специалистами выделены способности разного рода уровней. Это способности учебные и творческие.

Под творческими способностями понимают ряд способностей человека, порождающие что-то новое качественно, ранее не существовавшее.

Уже не первый год специалисты решают вопрос раскрытия творческих способностей человека, которые являются основой эстетического восприятия окружающей действительности, создания абстрактных произведений искусства и символических предметов. Творческие способности изначально присущи каждому человеку, которые нужно лишь суметь раскрыть как можно раньше.

Творческие способности рассматриваются в качестве синтеза индивидуальных, психологических и физиче-

ских особенностей личности на фоне процессов трансформации качественного состояния.

Под трансформацией качественного состояния принимается изменения в мышлении, восприятии, взгляде на собственную жизнедеятельность, изменения в мотивационной сфере. Данного рода трансформации могут возникать при реализации новой для человека деятельности, в процессе которой он решает новые задачи, проблемы. Это. В свою очередь, обуславливает успешность при выполнении новой деятельности, благодаря которой может появиться новый продукт, идея, предмет, художественное произведение и т.д.

Творческими способностями наделен каждый человек. Благодаря участию человека в конкретном виде деятельности такие способности могут проявляться, формироваться и развиваться.

Творческие способности, как и все окружающее человека, имеют собственную структуру, понимание которой обуславливает наличие необходимых знаний для того, чтоб организовать работу по развитию творческих способностей.

Специалисты так и не пришли к единому мнению относительно структуры творческих способностей. Но структуру творческих способностей подростков можно представить следующим образом:

- наличие когнитивного и эмоционального компонента. Сюда относят дивергентное мышление, темперамент с его особенностями, экспрессивность, чувствительность, эмоциональность и т.д.
- наличие компонента личностно-креативного характера. Сюда относится проявление творческого потенциала, наличие воображения, способность к критике, независимость, желание рисковать, проявление интеллектуальной активности,
- наличие мотивационного и ценностного компонентов. Это проявляется в потребности в творчестве, наличии мотивов деятельности общественного значения, признание важности и ценности творчества и т.д.,
- присутствие деятельностного и процессуального компонента. Здесь имеются ввиду наличие творческой самостоятельности, способности оптимизировать собственное поведение,
- наличие рефлексивного компонента, представленного возможностью оценить собственную творческую деятельность, стремление самообразовываться, саморазвиваться и т.д.

Структурные компоненты творческих способностей подростков – часть единого целого. Они могут быть взаимовлияемыми и взаимопроникаемыми. Это говорит о «раскрытии» содержания каждого компонента посредством взаимодействия с остальными, проявления в них.

Творческие способности можно отнести к составляющим элементам артистизма в общем, как и составной части структуры индивида. Развитие их способствует развитию любого индивида в целом. И чем раньше начать это развитие, тем успешнее и плодотворнее разовьется личность.

Театральная деятельность направлена на развитие и усиление эмоций подростка. Благодаря театральной деятельности развивается воображение, фантазии, образное мышление. Также при реализации театрализованной деятельности подросток может преодолеть такую характерную для этого возраста психологическую зажатость.

Участие в занятиях театрального коллектива дает возможность подростку сформировать собственные актерские навыки, сделать собственные движения более пластичными, развить сценическую речь.

Театр обладает мощными средствами воспитания и развития людей. Это и привлекало внимание деятелей культуры, просвещения, педагогов-практиков. Театральное искусство – искусство синтетического характера. Театр воздействует на зрителя посредством звучащего слова, действия, пластики актеров, цветовым, световым и музыкальным решением сценического пространства и т.д. Благодаря свойству синтетичности театральное искусство обладает многосторонностью воздействия на зрителя.

Наверное, поэтому театр для подростков всегда ассоциируется с праздником, которые дарит яркость, незабываемость впечатлений. Также стоит отметить влияние в плане воспитания, обучения. Все это является чем-то важным для подростков, в частности, который начинает свой артистический путь.

В наши дни школьному театру отведено важное место в системе разностороннего воспитания современных подростков. Школьный театр сегодня – драматический, кукольный, театр теней, различные формы школьной театральной самодеятельности, игры, драматизации, драмкружки, студии и т.д. Более того, театральная деятельность представлена рядом искусств, к которым относится литература с драматическим произведением в качестве основы спектакля; искусством действенного и звучащего слова.

Сценическому искусству можно дать характеристику коллективности. Это обусловлено наличием зрителей и способности проявления таких сильных чувств, как коллективных переживаний, сила которых влияет на потребность обмена мнениями о том, что человек пережил, увидел. Это является очень важным при рассмотрении театра в качестве средства воспитания творческих начал в подростке.

Подростковый возраст – период развития теоретического рефлексивного мышления. В этом возрасте подросток оперирует гипотезами, решая творческие задачи: при возникновении новой проблемы подросток пытается отыскивать разнообразные варианты решения таковой; находить применение абстрактным правилам, способным помочь в решении совокупности задач, что может являться свидетельством высокого потенциала развития способности к переносу опыта.

В структуре же художественных творческих способностей воображение играет главенствующую роль: подростки становятся более инициативными и самостоятельными, они пытаются сформулировать независимые высказывания и мнения. Нередко из-за этого стремления обнаруживается, что ученики уже не хотят получать знания в готовом, «разжеванном виде».

Подобное стремление наиболее благоприятная особенность для развития творческой активности подростков, направленности на творчество, и эти качества нередко ярко проявляются в этом возрасте в процессе учебной деятельности подростков.

Однако, стоит отметить и возникающие противоречия. Они тесно взаимосвязаны с особенностями развития психики подростка. К данному виду особенностям относится желание как быть похожими на сверстников, так и радикально выделяться на их фоне. Все это заставляет подростка признавать значимость собственного творчества, ценности результатов творческой деятельности.

Зачастую противоречия возникают и в процессе реализации театрализованной деятельности: реально признаваемая значимость результатов деятельности может иметь весомые отличия от желаемой, основанной исключительно на завышенной самооценке собственных действий. В качестве последствий этого может снижаться эффективность организации творческой деятельности подростков.

Но, несмотря ни на что, подростковый возраст является благоприятными для того, чтоб развивались творческие способности, однако же и имеющие специфические особенности.

Благодаря реализации театрализованной деятельности возможно решение множества социально-культурных задач: разнообразие тематики, возможность выбора средств изображения, эмоциональность театрализованной деятельности обуславливают ее использование для всестороннего и гармоничного развития личности, особенно в части развития ее творческих возможностей.

Подготовка к театрализованной деятельности требует решение ряда вопросов. И это заставляет подростка

задействовать собственную мыслительную деятельность, проводить анализ сложных ситуаций, формулировать выводы, обобщать.

При работе над репликами персонажей должна задействоваться вся выразительность, активизироваться вся словарная активность, весь словарный запас, происходит совершенствование звуковой стороны речи. Тематика и содержание театрализованной деятельности зачастую направлена на формирование нравственности: подростку свойственно подражать полюбившемуся персонажу, он пытается перевоплотиться в него, жить его жизнью.

Театральная деятельность также способна формировать эстетический вкус человека, например, благодаря грамотному оформлению спектакля, декорациям, костюмам. При активном участии подростка в подготовке атрибутов и декораций развивается вкус, происходит эстетическое воспитание, что заставляет восхищаться прекрасным и негативно относиться к отрицательному, тем самым заставляя нравственно и эстетически переживать, создавать определенное настроение, ощущать эмоциональный подъем, испытывать повышение жизненного тонуса подростков.

В заключении стоит отметить постоянные трансформации в нашей современной жизни: эпоха научно-технического прогресса делает нашу жизнь разнообразной и в то же время сложной, что отвергает шаблонные, привычные действия. От человека уже требуется подвижность, гибкость мышления, быстрота и резкость ориентации, адаптация ко вновь меняющимся условиям, и, самое главное, творческого решения возникающих проблем.

И даже учитывая то, что умственный труд теперь вытесняет физический, а весомая доля исполнительской деятельности становится автоматизированной, становится понятно, что творческие способности человека – наиболее существенная часть интеллекта человека, что обуславливает важность решения задач современного воспитания подрастающего поколения. Объяснение всему этому – результатом творческой деятельности человека, который накоплен человечеством являются культурные ценности, а то, насколько будет продуктивно развиваться человечество в дальнейшем, оказывает непосредственное влияние творческого потенциала подрастающего поколения.

Эффект от воспитания творческих способностей подростков будет очевидным при условии целенаправленности процесса, при реализации которого возможно решение ряда социально-культурных задач, которые направлены на достижения конечной цели – формирование творческого потенциала подростков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов И. О природе подросткового таланта / И. Акимов, В. Клименко. М.: Мол. гвардия, 2015. - Т. 1. - 224 с
2. Баринаева М.Н. О развитии творческих способностей человека в разном возрасте / М.Н. Баринаева. Л.: Музгиз, 2016. - 60 с.
3. Басин Е.Л. Психология художественного творчества и творческого потенциала / Е.Л. Басин. М.: Знание, 2018. - с. 64
4. Гуревич К.М. Лабиринты развития таланта ребенка-взрослого/ К.М. Гуревич // Искусство в shk. М., 2019. - № 1. - С. 48-53.
5. Каратыгин В.Г. Восторг творчества – восторг театра/ В.Г. Каратыгин // Муз. жизнь. М., 2020. - № 1. - С. 27-31.
6. Котова Е.В., Кузнецова С.В., Романова Т.А. Развитие творческих способностей учеников: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2020. – 128 с.
7. Лапшина А.В. Взгляды на понятие «творчество» и его различные трактовки // Молодой ученый. – 2019. – Т.1. – С. 252-254
8. Мудрик А.В. Личность школьника и её воспитание в коллективе / А.В. Мудрик. М.: Знание, 2018. - 96 с.
9. Николко В.Н. Творчество как инновационный процесс (Философско-онтологический анализ). – Симферополь: «Таврия», 1990. – 190 с
10. Пономарев Я.А. Исследование творческого потенциала человека / Я.А. Пономарев // Психол. журн. М., 2019. - Т. 12, № 1. - С. 3 - 11.
11. Развитие творчества и становление личности подростка. - Воронеж.: МШПО, 2019. 67 с.
12. Шадриков В.Д. Способности человека. – М., Институт практической психологии, 2017. – 288 с.

© Гуренко Максим Владимирович (maxsimum14@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Гуренко Максим Владимирович**

аспирант, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов  
maximum14@mail.ru

### FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF ADOLESCENTS BY MEANS OF THEATER PEDAGOGY

**M. Gurenko**

*Summary:* The development of the creative personality of conditions for his self-determination and self-realization is one of the tasks set by the Law of the Russian Federation "On Education". Theater pedagogy is an effective means of activating the creative potential of a child, developing his general culture and personality as a whole potential of adolescents by means of theater pedagogy. For this purpose, the author considered the issues of the peculiarities of the development of creative abilities of adolescents. The definition of the concept of "theater pedagogy" is compiled. For the successful development of the creative potential of adolescents, a certain environment must be organized. The possibilities of children's musical theater, as a means of theater pedagogy, in the creative development of adolescent children are revealed. In conclusion, the author came to the conclusion that every child needs to create conditions in which he could creatively express himself and develop his abilities. The definition of the concept of "theater pedagogy" is compiled. For the successful development of the creative potential of adolescents, a certain environment must be organized. The possibilities of children's musical theater, as a means of theater pedagogy, in the creative development of adolescent children are revealed. In conclusion, the author came to the conclusion that every child needs to create conditions in which he could creatively express himself and develop his abilities. We need an atmosphere of joy that evokes positive emotions; an activity in which positive qualities of the individual are formed. Such conditions can be created within the framework of children's musical theater, where teenagers with different levels of musical development can express themselves both in music and in other activities.

*Keywords:* creative potential, creativity of teenagers, adolescence, theater pedagogy, creative environment, creative abilities, children's theater, means of theater pedagogy.

*Аннотация:* Главной задачей, которая отражена в законодательстве нашей страны, в частности в ФЗ РФ «Об образовании», можно считать работу по формированию творческих начал у подростков и созданию условий для того, чтоб ребенок мог самоопределиваться и самореализоваться. Поэтому театральную педагогику можно рассматривать в качестве мощного средства, дающего возможность подростку раскрыть и активизировать собственный творческий потенциал, развивать свою общую культуру и личность в целом. Таким образом, статья посвящена особенностям развития творческих способностей у подростков. Цель работы – изучить особенности творческого потенциала подростков средствами театральной педагогики. Для этого автором были рассмотрены вопросы особенности развития творческих способностей подростков. Составлено определение понятия «театральной педагогики». Для успешного развития творческого потенциала подростков должна быть организована определенная среда. Выявлены возможности детского музыкального театра, как средства театральной педагогики, в творческом развитии детей подросткового возраста. В заключении автор пришел к выводу о том, что для самовыражения ребенка необходимо создание определенных условий, что позволит реализовать собственные способности. Ребенок должен ощущать атмосферу радости, что дает ему массу положительных эмоций. Помимо этого, ребенок должен быть вовлечен в деятельность, благодаря которой могут быть сформированы положительные качества личности. Ряд вышеперечисленных условий может обеспечить участие в музыкальном театре, где дети разного возраста, имея различный уровень музыкального развития, имеют множество возможностей проявления себя как в деятельности музыкального характера, так и в деятельности иного рода.

*Ключевые слова:* творческий потенциал, творчество подростков, подростковый возраст, театральная педагогика, творческая среда, творческие способности, детский театр, средства театральной педагогики.

Современное общество характеризуется более твердыми и зачастую жесткими требованиями к личности. Считается, что человек интересен тогда, когда он самостоятелен, креативен, индивидуален, харизматичен. Проще найти собственное место в обществе, если уметь нестандартно мыслить и также находить нестандартный выход из любой ситуации. Скорее всего, это и является предпосылкой формирования некоего социального заказа к системе образования и воспитания, что даст возможность формирования «на выходе»

личности с указанными свойствами [3].

С другой стороны, в начале нынешнего века был осуществлен переход к обновленной концепции системы образования, которая ориентирована именно на личность, индивидуальность, самобытность и уникальность каждого ребенка.

Вышеназванные тенденции находятся в противоречии друг к другу. Тем не менее, их можно считать и

опорой друг для друга, так как на первое место ставится именно личность каждого ребенка, ведется работа по выявлению неповторимости природных задатков каждого ребенка, его творческих способностей.

Уже не первый год общество решает проблему, являющуюся актуальной, по сохранению интеллектуального потенциала нации. Не менее важным является развитие и создание определенных условий для талантливых детей в нашей стране, так как именно талантливые личности – важная производственная и творческая сила прогресса [1].

В наших учебных заведениях в большинстве своем обучаются дети со средними данными и особенностями психики, что вовсе не значит, что и подход к ним должен быть применен усредненный.

Искать и раскрывать творческий потенциал подрастающего поколения – важная задача нашего общества. И именно период подросткового возраста – наиболее продуктивное время для развития творческого потенциала личности: многие, будучи подростками, пробовали себя в написании стихов, в рисовании картин, овладении музыкальными инструментами, «прыгая» из стиля в стиль, от одного образа к другому. Подростковый – возраст кризисный. И именно благодаря своей «кризисности» в этом возрасте у ребенка открывается ряд новых граней, ребенок переходит на качественно новый уровень, взрослеет как личность, ищет в себе задатки именно творческой личности [15].

Творческие личности, творчество – это то, что движет нашим обществом, это является движущей силой всего человечества. Работа по формированию таких личностей – насущная задача специалистов различных сфер науки, культуры, психологии, педагогики и т.д. При этом продуктивность в решении задач по формированию, развитию и становлению творческой личности зависит еще от школы, от того, насколько грамотно организована воспитательная и образовательная работа с подростками.

Творческий потенциал является своеобразным триггером к механизму саморазвития и формирования творческого начала в каждом человеке [2]. Но именно момент самостоятельности зачастую наделяется противоречиями между необходимостью передать подрастающему поколению с каждым днем увеличивающийся запас социально-значимых знаний и соответствия этого запаса индивидуальным возможностям и потенциалу каждого человека в отдельности.

Более безопасным и надежным средством для саморазвития творческой личности можно считать театральную деятельность, которая является инструментом теа-

тральной педагогики.

Театральная педагогика далеко не нова. Ее использовали в образовательной деятельности еще в Античные времена [14]. Ведь школу и театр роднит очень многое: и в школе, и в театре педагоги создают некую модель мира, своеобразные микро-миры, где обучающиеся взаимодействуют друг с другом, работают, сотрудничают, ссорятся, идут на компромисс, достигают целей и результатов.

Подростки имеют крайне малый жизненный опыт. Круг их общения, их микро-мир – их сверстники со схожим жизненным опытом. А цель, как школы, так и театра, – сформировать социально-адаптированного гражданина, всестороннюю, гармоничную личность. Это становится благодаря использованию средств, методов и приемов театральной педагогики [3].

Эффективность средств театральной педагогики в воспитании подрастающего поколения неоднократно подчеркивали зарубежные, отечественные педагоги, выдающиеся деятели советского периода – Макаренко, Луначарский, Выготский. Интерес к театральной педагогике возрастает с каждым днем. В качестве примера стоит хотя бы привести проведение ежегодных муниципальных, областных, международных фестивалей школьных театров.

Суть театральной педагогики – вовлечь ребенка в речевое общение более активным образом, сделав разнообразной гамму эмоций, переживаний. Театральная педагогика вводит ребенка в мир, где тот может раскрыть интеллект [13].

При постановке спектакля происходит не только игровое действие и развлечение. Постановка спектакля – это метод, позволяющий стимулировать творческую активность ребенка. Благодаря участию в театральной постановке у подростков увеличивается уровень речевого общения. Подросткам более наглядно открывается работа актера, инструментарий его деятельности, его природ: движения, тело, речь, жесты, мимика и т.д. [4] Это способствует тому, что подросток начинает подражать актеру, стараться играть роль, которую ему доверили, с большей правдоподобностью. Это стимулирует подростка для дальнейшего развития, для совершенствования его действий, речи и т.д.

Введение театральной деятельности в жизнь подростка – не только средство для развлечения, а больше в качестве некоего стимула проявить себя с другой стороны, проявить собственные творческие задатки. При этом педагог в данном случае ориентирован не столько на подростка как ученика, а как на личность.

Благодаря театральной деятельности формируется нравственность в поведении, дети учатся принимать решения согласно нравственным нормам и канонам [12]. Благодаря реализации театральной деятельности многие подростки избавляются от болезненных переживаний, укрепляют собственное физическое и психическое здоровье, становятся более адаптированными к окружающему и, самое главное, могут раскрыть себя, свои таланты, показать свой внутренний мир.

Благодаря театральной педагогике акцентируется внимание подростка на обучении работе актера в театральной труппе, на то, чтоб творческий диапазон юного актера был обеспечен возможностью для расширения.

Практическая же работа в плане воспитания каждого преподавателя театрального искусства имеет под собой цель развивать наиболее важные качества в каждом воспитаннике. Такие качества – это развитие художественности и эстетизма [5]. И здесь крайне важным можно считать невозможность исключения какого-либо из указанных качества. Нельзя отдавать приоритет иному, так как в конечном счете это может обусловить крах театрального искусства.

Подростки с немалым интересом принимают участие не только в классических театральных постановках. Не меньший интерес вызывают и кукольные спектакли, участие в которых дает возможность испробовать себя не только в роли актера, но и режиссировать постановку, быть постановщиком и т.д. Это, в свою очередь, дает возможность педагогу увидеть те таланты, которые заложены в ребенке. Участие в кукольном театре способствует заинтересованности подростков в театре драматическом.

Театральное искусство отличается особой специфичностью: буквально с момента задумки постановки и до выпуска спектакля у педагога есть возможность непосредственного влияния на то, чтоб развивать, воспитывать и формировать личность подростка.

При выборе упражнений, заданий, этюдов, бесед или иных методов обучения, педагогу предоставляется возможность применения данных методов для развития личности подростка в целом: так, инструмент пианиста – рояль, скрипача – скрипка; актер же обладает такие инструментом, как он сам. И как будет произведена «настройка» данного «инструмента», так и будет развиваться личность. И такую «настройку» должен производить именно педагог. При «правильной настройке» учащийся может иметь прекрасное «звучание». Но может и наоборот, надолго закрыться для преподавателя [13].

Очень важны для педагога заинтересованность и любовь к подросткам. Немаловажной является то, на-

сколько увлечен педагог собственной деятельностью, насколько он психолого- и педагогически зорек, наблюдателен, какой уровень его педагогического такта, воображения, как он умеет организовать собственные организаторские способности, насколько он справедлив, общителен, требователен, выдержан, профессионален и работоспособен.

Но для овладения такими качествами, которые были указаны ранее, необходимо изучение и освоение закономерностей и механизмов реализации педагогических процессов в театральной деятельности [6], что даст возможность разбивки каждой темы или раздела на ряд составных элементов; для осмысления каждой части во взаимосвязи с целым образом; для поиска основных проблем и способов решить возникающие проблемы корректно, оптимально и продуктивно. Но опорой в деятельности педагога должна выступать научная теория. Одна из характеристик театральной деятельности – коллективность. Взаимопонимание в педагогическом коллективе – залог достижения нужного результата [12].

Театр – наиболее зрелищный из многих видов искусства [7]. При этом театр является сосредоточением многих видов искусства, но характеризуется при этом собственной спецификой.

В деятельности музыкального театра соединены сценическое искусство, музыкальное и танцевальное. Здесь же присутствует вокальная и инструментальная музыка, поэзия, драматургия, хореография и изобразительное искусство.

Детский музыкальный театр является разновидностью театрального искусства, а синтез искусств – сочетание музыки и театра, - позволяет проявить себя с сценографии, костюмах, постановке, актерской игре, пении и ряда других. Все это объединяется для того, чтоб донести музыкальное содержание до зрителей, слушателей [11], детский музыкальный театр является действенным средством художественно-эстетического воспитания школьников.

Развивающие возможности театральной деятельности обусловлены ее синкретическим началом, интеграцией различных видов деятельности в процессе совместной деятельности по созданию коллективного художественного продукта [8]. Притягательность любительской театральной деятельности для детей и взрослых во многом обусловлена возможностью самореализации, раскрытия индивидуальности человека, выбора в рамках общей деятельности варианта, наиболее соответствующего личностным особенностям, потребностям, задачам развития каждого человека.

Театральная деятельность открывает простор для

самовыражения, в том числе стимулирует к проявлению творческой активности, что благоприятно отражается на развитии творческих способностей, что способствует повышению внимания подростков, раскрытию его сообразительности, усиливают реакцию, заставляют быть организованными, уметь рассчитывать собственные действия, подчиняться конкретным образам, перевоплощаться в данные образы, жить жизнью персонажа и т.д.

Рассматривая вопросы творческого развития школьников, можно сказать, что «круг театрально-творческих проявлений и условий, созданных для этого, в школе может быть существенно расширен по сравнению с тем, как он существует и бытует сегодня».

Для работы с подростковым возрастом такую форму работы, как работу по обсуждению спектакля, можно назвать максимально эффективной [8]. При условии погружения подростка в мир спектакля, его образов, можно попробовать построить с ним диалог. И уже далее в самых разных условиях своей жизни подросток может возвращаться к нему не единожды, находя нужные аргументы в споре; опору для того, чтоб корректно строить собственное восприятие различных произведений искусства; находить материал, чтоб проводить самоанализ,

анализ собственного творчества.

Благодаря участию в диалоге, обсуждении подростку становится под силу определять и гасить, нейтрализовать ряд негативных эмоций, избавиться от страха непонимания произведений театрального искусства. Обсуждение может быть помощью в построение внутреннего диалога с образами конкретного обсуждаемого спектакля и в целом сформировать позитивную установку на восприятие произведений театрального искусства [9].

Таким образом занимаясь театрализованной деятельностью, подростки делают собственную жизнь интересной и содержательной, наполненной яркими впечатлениями, интересными делами, радостью творчества.

Поэтому каждому ребенку необходимо создать условия, в которых он мог бы творчески самовыражаться и развивать свои способности. Нужна атмосфера радости, вызывающая положительные эмоции; деятельность, в которой формировались бы позитивные качества личности. Такие условия могут быть созданы, например, в рамках детского музыкального театра, где подростки с разным уровнем музыкального развития могут проявить себя как в музыкальной, так и в других видах деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 2019.
2. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2017. - 464 с.
3. Батищев Г.С. Диалектика и смысл творчества // Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. - Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2018.
4. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. - 2019. № 3
5. Бердяев И.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. - М.: Искусство, 2019. — т. 1.
6. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975.
7. Вопросы режиссуры самодеятельного детского театра. Сборник научных работ ЛГИК им. Н.К. Крупской, Ленинград, 2018
8. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.; Педагогика, 2017.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 2018.
10. Каршин И.А., Мышкин Е.И. «Опыт педагогики творчества». Научно = экспериментальные материалы КРУ. 2018.
11. Кнебель М.О. «Поэзия педагогики» Всерос.театр.о-во, М. 2018
12. Никитина А.Б. «Ребенок на сцене». Научно - методическое пособие «Я вхожу в мир искусств» 2018. № 12
13. Новицкая Л.П. «Уроки вдохновения» /ред. Ю.С. Калашников/ Всерос.театр.о-во, М. 2018.-383с.,ил.
14. Станиславский К.С. «Моя жизнь в искусстве» «Собрание сочинений в восьми томах. Том 1»: Искусство; Москва; 1954г.
15. Царенко Л., Соловьева Е. «Образование и театр»: Литературно-музыкальные композиции. -М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2018.- 160с.

© Гуренко Максим Владимирович (maximum14@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## PRACTICE-ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION

**T. Dikova**  
**E. Smirnova**  
**T. Kovaleva**  
**D. Zverev**  
**D. Oreshin**

*Summary:* The article highlights the issues of practice-oriented professional training of future teachers. The main directions of modernization of professional pedagogical education in higher education are revealed. It is shown that the priority directions of the development of Russian higher pedagogical education are the humanization of its content and pedagogical technologies, increasing accessibility and openness on the basis of system-activity and competence-based approaches. The modern requirements to professional detail of the teacher are revealed. It is shown that in the system of higher pedagogical education, the content of educational programs is updated from the point of view of their compliance with the needs of the labor market and the needs of employers. The practice-oriented approach is based on the organization of students' training by modeling professionally-oriented pedagogical situations in the conditions of quasi-professional activity of future teachers. The article describes professionally-oriented technologies, forms and methods of teaching in the practice-oriented education of future teachers. It is shown that it is important to use active subject-activity forms and methods of teaching students. The role of pedagogical practice of students on the basis of general education institutions is revealed. It is shown that the practice-oriented nature of the training of future teachers implies close interaction between universities and educational institutions of general education. The article reveals the specifics of the network interaction of educational subjects in the practice-oriented training of future teachers.

*Keywords:* pedagogical education, modernization of education, practice-oriented training, quasi-professional activity of students, network interaction of the university and the school.

**Дикова Татьяна Владимировна**  
 Доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
 d.t.v@rambler.ru

**Смирнова Елена Алексеевна**  
 к.п.н., доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
 tehfa.1974@yandex.ru

**Ковалева Татьяна Анатольевна**  
 к.ф.н., доцент, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
 z-tatiana@yandex.ru

**Зверев Дмитрий Сергеевич**  
 к.б.н., ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
 dima141080@yandex.ru

**Орешин Дмитрий Николаевич**  
 к.п.н., ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»  
 dnikoreshin@hotmail.com

*Аннотация:* В статье освещаются вопросы практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих педагогов. Раскрыты основные направления модернизации профессионального педагогического образования в высшей школе. Показано, что приоритетными направлениями развития отечественного высшего педагогического образования является гуманизация его содержания и педагогических технологий, повышение доступности и открытости на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов. Раскрыты современные требования к профессиональной детальности педагога. Показано, что в системе высшего педагогического образования обновление содержания образовательных программ осуществляется с позиции их соответствия потребностям рынка труда и запросам работодателей. Практико-ориентированный подход основан на организации обучения студентов посредством моделирования профессионально-ориентированных педагогических ситуаций в условиях квазипрофессиональной деятельности будущих педагогов. Описаны профессионально-ориентированные технологии, формы и методы обучения в практико-ориентированном образовании будущих педагогов. Показано, что важным является применение активных субъектно-деятельностных форм и методов обучения студентов. Раскрыта роль педагогической практики студентов на базе общеобразовательных учреждений. Показано, что практико-ориентированный характер обучения будущих педагогов предполагает тесное взаимодействие вузов и образовательных учреждений общего образования. Раскрыта специфика сетевого взаимодействия субъектов образования в практико-ориентированном обучении будущих педагогов.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, модернизация образования, практико-ориентированное обучение, квазипрофессиональная деятельность студентов, сетевое взаимодействие вуза и школы.

Процессы модернизации системы высшего профессионального образования на современном этапе его развития, в том числе и в сфере профессиональной подготовки будущих педагогов, связаны с глобализацией и информатизацией общественных отношений. Важными направлениями развития отечественного высшего образования является гуманизация его содержания, используемых в образовательном процессе педагогических технологий, повышение его доступности и открытости на основе реализации системно-деятельностного подхода и компетентностно-ориентированной парадигмы образования, задающей ее целевые и содержательно-технологические ориентиры.

В этих условиях будущему педагогу необходим и новый уровень профессионального развития, который связан с новым способом педагогического мышления и деятельности, новым отношением к себе как профессионалу и ученикам как к свободным и ответственным людям. Современные педагогические подходы и технологии обучения, которые осваивают студенты в процессе получения высшего педагогического образования, требуют реализации внутренних и внешних профессионально-личностных ресурсов будущего педагога. Одной из целей высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособных выпускников, будущих педагогов, которые могут успешно адаптироваться к инновационным процессам в образовании, способных к профессиональному росту и профессионально-личностному саморазвитию в педагогической деятельности. Современному педагогу выдвигаются иные требования к профессиональной деятельности, связанные с утверждением системно-деятельностного подхода, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования [7]. К таким требованиям относятся, по мнению О.Л. Жук, «изменение педагогических целей с передачи знаний на самореализацию обучающихся; вариативность образования и его учебно-методического сопровождения; изменение характера взаимодействия преподавателя и обучающихся; расширение образовательного пространства учебного заведения, сети социальных партнеров, выступающих субъектами образования; развитие исследовательского пространства образовательного учреждения и исследовательской деятельности его субъектов [3, с. 65]; «изменение оценки достижений обучающихся, востребованность диагностических и прогностических умений педагога» [6, с. 17]. С другой стороны, современные тенденции в системе высшего педагогического образования заключаются в обновлении содержания образовательных программ высшего образования с точки зрения их привлекательности и соответствия потребностям рынка труда и запросам работодателей.

Актуальность приобретают вопросы практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования на основе взаимодействия вузов с образовательными учреждениями системы дошкольного и общего образования.

Практико-ориентированный подход в профессиональном педагогическом образовании в самом общем виде рассматривается как профессиональная подготовка будущих педагогов на основе взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности студентов как условия формирования учебно-профессиональных компетенций. Практико-ориентированный подход предполагает организацию образовательного процесса посредством моделирования в учебном процессе профессионально-ориентированных педагогических ситуаций в условиях квази-профессиональной деятельности. Необходимым является определение понятия «практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов», которое трактуется как «система поэтапного вовлечения студентов в процесс познания фундаментальных предметных знаний через освоение технологий их качественного и количественного отбора, систематизации и оценивания их достоверности, через использование комплекса профессионально-ориентированных технологий, форм и методов обучения» [4, с. 8]. В этой связи интерес представляют формы, методы и приемы педагогической деятельности, которые обеспечивают практико-ориентированный характер вузовского обучения будущих педагогов.

Во-первых, практико-ориентированное обучение в вузе предполагает создание квазипрофессиональной среды, которая, согласно А.А. Вербицкому, определяется как обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального педагогического труда, что способствует трансформации учебной деятельности студентов в профессиональную деятельность педагога [1]. Организация квазипрофессиональной среды осуществляется посредством активных методов обучения – проведения диспутов, ролевых и деловых игр, проблемных методов обучения, которые реализуются во время проведения практических занятий по учебным дисциплинам, предусмотренным учебными планами соответствующих направлений подготовки. Квазипрофессиональная деятельность будущих педагогов рассматривается как связующее звено между учебной и профессиональной деятельностью, которая реализуется на непрерывной основе посредством приобретения опыта разрешения моделируемых в учебном процессе проблем будущей педагогической деятельности на основе взаимодей-

ствия студентов, преподавателей вузов, а также педагогов-практиков [4]. В практико-ориентированном обучении важным является применение активных субъектно-деятельностных технологий обучения студентов, которые способствуют активизации студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Использование данных педагогических технологий в образовательном процессе при организации обучения от учебной деятельности к квазипрофессиональной обеспечивает соприкосновение с ценностями и целями профессии и формирование профессиональных компетенций будущего педагога.

Реализация практико-ориентированного обучения в первую очередь осуществляется во время прохождения производственной практики студентов на базе общеобразовательных учреждений. Педагогическая практика, являясь важной частью профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, выступает в качестве квазипрофессиональной деятельности, которая обеспечивает перестройку учебной мотивации на учебно-профессиональную мотивацию, формируя, таким образом, профессионально-важные качества будущего педагога и его профессиональные педагогические компетенции.

В настоящее время в вузах реализуются различные модели практической подготовки будущих педагогов, которая направлена на формирование профессиональных педагогических умений и навыков, на развитие интереса к профессии учителя, что имеет важное значение для профессионально-личностного развития будущего педагога. Во время прохождения производственной практики на старших курсах обучения студенты практически полностью выполняют функциональные обязанности учителя на основе уже сформированных теоретических знаний. Вариативность форм и содержания производственной практики будущих педагогов обеспечивает перестройку учебных мотивов на учебно-профессиональные, формирование профессионально-важных качеств и навыков, создавая образ профессионала и траекторию профессионального пути [5].

Практико-ориентированный характер обучения будущих педагогов предполагает тесное взаимодействие вузов и образовательных учреждений общего образования. На уровне кадрового обеспечения практико-ориентированного обучения будущих педагогов следует отметить следующее. Профессорско-преподавательский состав вузов как специалисты высшей школы обладают «методологией работы с предметным содержанием, ориентируются в современной научной литературе, владеют современными представлениями и навыками исследовательской деятельности» [2, с. 118]. Педагоги общеобразовательных учреждений, в свою очередь,

являются специалистами «в вопросе организации образовательной деятельности с учащимися, владеют современными образовательными технологиями и навыками практической деятельности по использованию знаний в образовательном процессе» [2, с. 118]. Объединение кадровых ресурсов образовательных организаций и высшей школы в профессиональной подготовке будущих педагогов является условием, повышающим качество обучения студентов. Результативность практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих педагогов, как отмечает А.А. Костюнина, возможна при реализации педагогических технологий, которые опираются на «консолидацию потребностей и возможностей всех субъектов образовательного процесса при совместной ответственности студентов, преподавателей, администрации школ и ресурсное обеспечение информационно-технологических и образовательных инноваций в теоретической, практической, научно-исследовательской подготовке будущих педагогов» [4, с. 9].

В условиях модернизации высшего образования получила развитие идея сетевого взаимодействия субъектов образования, которое также способствует реализации практико-ориентированного обучения будущих педагогов. Привлечение руководителей образовательных учреждений, выступающих в качестве работодателей, а также педагогических коллективов к организации различных направлений взаимодействия вузов и образовательных учреждений общего образования, позволяет повысить качество обучения студентов, способствует формированию учебно-профессиональной мотивации и практических педагогических навыков и умений. Эффективность сетевого взаимодействия определяется тем, что сетевое образовательное пространство существует параллельно структурированной и институциональной образовательной системе, в рамках которого «взаимодействие осуществляется не на базе конкретного образовательного учреждения – школы или вуза, а в рамках сетевых образовательных программ, которые могут реализовываться даже в виртуальной среде» [2е, с. 59]. С введением сетевого взаимодействия между педагогическими вузами и образовательными организациями общего образования могут создаваться кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку студентов на базе образовательных организаций ступеней дошкольного и общего образования. Организация кафедр позволяет использовать в образовательной деятельности вузов результаты педагогических инноваций, реализуемых в образовательных учреждениях, расширить практико-ориентированный характер обучения студентов. Создание базовых кафедр позволяет вузам совершенствовать образовательный процесс посредством включения студентов, будущих педагогов, в педагогическую деятельность по реализации

современных педагогических инноваций [2].

Таким образом, практико-ориентированный характер обучения в условиях модернизации педагогического образования предполагает, с одной стороны создание квазипрофессиональной среды в вузе на основе внедрения субъектно-деятельностных активных технологий обучения, с другой – разнообразие форм взаи-

модействия вузов с общеобразовательными учреждениями, являющимися потенциальными работодателями будущих педагогов. Организация практико-ориентированного обучения способствует усилению профессиональной мотивации студентов, формированию их профессиональных умений и навыков, приобретения опыта профессиональной деятельности, что обеспечивает повышение качества профессионального педагогического образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. - Москва: МПГУ, 2017. - 266 с.
2. Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / Под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск: Томский государственный университет, 2013. - 194 с.
3. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
4. Костюнина А.А. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Барнаул, 2016. - 23 с.
5. Маняйкина Н.В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Екатеринбург, 2009. - 22 с.
6. Чекалева Н.В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования // Письма в Эмиссию: электронный научный журнал. – 2011. – № 9. – С. 16-43.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки РФ. - М.: Просвещение, 2011. - 48 с.

© Дикова Татьяна Владимировна (d.t.v@rambler.ru), Смирнова Елена Алексеевна (tehfa.1974@yandex.ru),  
Ковалева Татьяна Анатольевна (z-tatiana@yandex.ru), Зверев Дмитрий Сергеевич (dima141080@yandex.ru),  
Орешин Дмитрий Николаевич (dnikorehin@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

### SOME ASPECTS OF TEACHING PHYSICS AT A TECHNICAL UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC

**T. Dubovitskaya  
T. Turaeva  
E. Belonogov**

*Summary:* The article is devoted to the generalization of the new experience of forced distance learning of students in a technical university, followed by substitution for blended learning, and highlights the questions of satisfaction with the educational process implemented during the coronavirus pandemic.

*Keywords:* distance learning, blended learning, laboratory practice, questionnaires.

**Дубовицкая Татьяна Викторовна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный  
технический университет»  
d.t.v.n.a@mail.ru*

**Тураева Татьяна Леонидовна**

*К.ф.-м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный технический университет»  
tlturaeva@mail.ru*

**Белоногов Евгений Константинович**

*Д.ф.-м.н., профессор, ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный технический университет»  
ekbelonogov@mail.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена обобщению нового опыта вынужденного дистанционного обучения студентов в техническом вузе с последующим замещением на смешанное обучение и освещает вопросы удовлетворенности образовательным процессом, реализованным в период пандемии коронавируса в техническом вузе.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, смешанное обучение, лабораторный практикум, анкетирование.

Современный инженерный образовательный процесс характеризуется развитием новейших компьютерных технологий, а, следовательно, развитием новых технологий в образовании, одной из которых является смешанное обучение. Данная технология организации учебного процесса сочетается с преимуществами традиционного очного и дистанционного обучения. Смешанное обучение дает возможность выстраивать индивидуальные траектории учащихся для усвоения учебных материалов, развития их учебных действий и обеспечения стабильной активности учащихся. В его основе лежат теории социального конструктивизма и проблемного образования, признанные в мировом педагогическом сообществе [1, 2].

Ряд авторов [3, 4, 5] придерживаются мнения, что смешанное обучение – это система, которая включает очное, дистанционное и самостоятельное обучение, взаимодействие между учителями и учениками, использование интерактивных источников информации. Данная система отражает все компоненты образовательного процесса, в том числе цель, содержание, методы, организационные формы, учебные пособия, которые находятся в постоянной взаимосвязи друг с другом. Необходимо создавать и использовать новейшие информационные и коммуникационные инструменты в обучении, такие как электронные энциклопедии, тесты, анкеты и т.д. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это набор методов, программного и аппаратного обе-

спечения, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Смешанное обучение стремительно развивается благодаря использованию Интернет-технологий, современным методам коммуникации и обмена материалами и данными. Многие университеты внедряют смешанное обучение в учебный процесс, быстрыми темпами оно внедряется в сферу крупного бизнеса при организации корпоративного обучения.

Высшая школа в России пережила к началу второго семестра 2020-2021 учебного года уже два затяжных локдауна, в значительной степени обогнав по их длительности среднюю школу, что вынудило подавляющее большинство вузов перейти на дистанционное и смешанное обучение. В большинстве регионов сложилась такая эпидемиологическая ситуация, что большая часть вузов провела две промежуточные аттестации и одну итоговую удаленно. О смешанном и дистанционном обучении, как о формах образовательного процесса, через возможность доступа в Интернет с целью использования материалов видео- и телеконференций, электронной почты и онлайн общения написано и сказано было за последние двадцать лет очень много. Большинство авторов отмечали положительные аспекты, характеризующие дистанционное обучение, такие как пространственная и временная мобильность обучающего и обучаемого, непрерывная учебная работа обучаемого, непрерывное взаимодействие обучаемого и обучающе-

го; специально подобранные учебные материалы с возможностью повторных просмотров и т.п. В тоже время, смешанное и дистанционное обучение характеризуется целым спектром не только педагогических, но психологических особенностей, которые по сравнению с традиционными формами обучения освещались недостаточно.

Исследователи [6, 7] считают, что дистанционное обучение заменит традиционную систему инженерного образования, поскольку ускоряет процесс получения знаний. Однако, как показало наше исследование, участники образовательного процесса не готовы отказаться от личного очного общения и передачи знаний в учебных аудиториях, поскольку это развивает не только социальные и культурные навыки, но и крайне важно для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, особенно «наукоемких» направлений. Традиционное обучение отличается взаимодействием как между преподавателем и студентами, так и студентами между собой. Очное обучение позволяет делиться знаниями с другими, получать необходимую информацию, общаться и обмениваться опытом.

Психологические особенности дистанционного и смешанного обучения в вузах, в том числе вопрос эмоционального фактора восприятия учебного материала, стали предметом первого этапа нашего исследования посредством анкетирования, результаты которого мы приводим.

Анкетирование проводилось анонимно через Google Формы в Воронежском государственном техническом университете в рамках учебных курсов физики 2020 и 2021 гг. В работе приняли участие 323 студента направлений «Физическое материаловедение», «Металлургия» «Компьютерная безопасность» и «Радиотехника». Возраст участников составил от 18 до 22 лет, анкетированные являлись студентами первого и второго года обучения.

Анкета содержала 18 вопросов, каждый из которых оценивался по шкале Ликерта со значением от -5 до +5 с нулевым показателем в центре. В анкетах фигурировал термин дистанционное обучение (ДО), который охватывал и аспект смешанного обучения с применением ИКТ.

Анкетированным было предложено выразить степень позитивной/негативной оценки следующих утверждений.

1. ДО – это когда не надо ездить в учебный корпус.
2. ДО развивает способность к самообразованию.
3. ДО учит организовывать свой учебный процесс (с учетом особенностей мышления): время, место учебы, скорость изучения.
4. ДО разнообразит дидактический материал (интернет-ресурс).
5. ДО повышает уровень ответственности (к себе, к учёбе).
6. ДО позволяет рационально распределять усилия.
7. Нет консультаций с преподавателем.
8. Нет возможности общения в коллективе, выступить устно перед аудиторией.
9. Невозможно освоить наиболее сложные темы самостоятельно.
10. Нет мотивации к самостоятельной работе, вследствие слабого контроля со стороны преподавателя.
11. Нет возможности сравнить результаты обучения (свои и других студентов).
12. Нет возможности выступать у доски, на семинаре, коллоквиуме.
13. Нет лектора, дающего материал с эмоциональной окраской.
14. Нет лекций и преподавателя у доски.
15. Нет лабораторных работ, выполняемых своими руками.
16. Есть возможность «несамостоятельной» работы (можно списать).
17. Сложно заставить себя учиться.

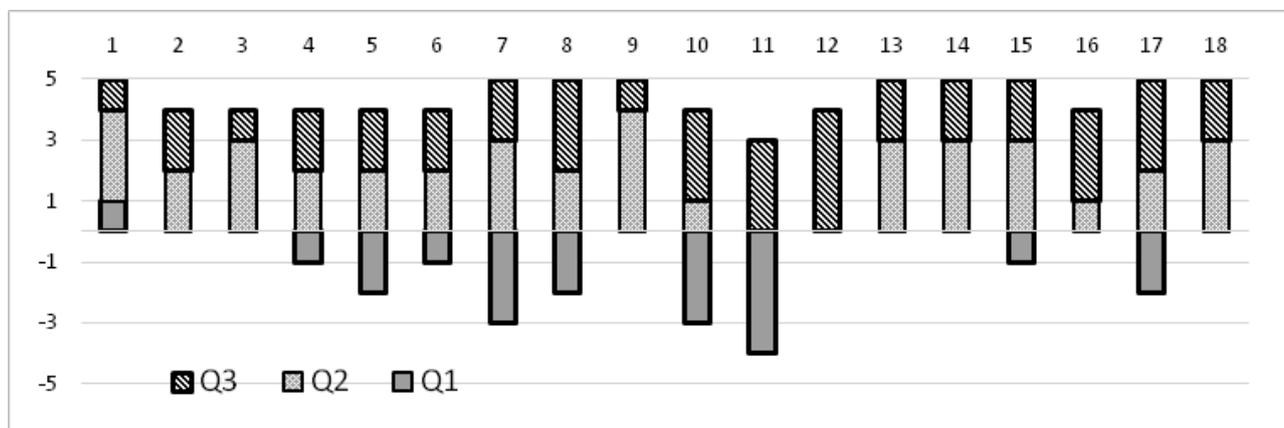


Рис. 1. Диаграмма размаха по результатам анкетирования студентов

18. Нет особой учебной атмосферы, когда преподаватель и студент находятся «на одной волне» мысли.

19-я позиция в анкете предлагала высказать свои мысли по теме исследования в свободной форме.

Были получены следующие результаты, которые представлены на диаграмме размаха (рис. 1). На диаграмме отмечены три квартиля: Нижний квартиль (Q 1) – это медиана нижней половины набора данных; Медиана (Q 2) – среднее значение набора данных; Верхний квартиль (Q 3) является медианным значением верхней половины набора данных. По горизонтали отмечены номера вопросов, по вертикали представлены значения по шкале Ликерта (Likert scale).

Из анализа данных видно, что подавляющее большинство опрошиваемых положительно оценивают обучение с применением дистанционных технологий (нижняя ось проградуирована от -5 до +5 с нулевым показателем в центре). Анализ анкет показал, что студенты выделяют для себя как «плюсы», так и «минусы». Чаще всего к «плюсам» студенты относили: возможность спокойно работать, не разрываясь между посещением пар и выполнением другой работы, самостоятельно определять режим дня и учиться в своем темпе

К «минусам» студенты отнесли: отсутствие четкого разделения на рабочее и нерабочее время; отсутствие живого общения с одноклассниками, чувство «покинутости», возникающее при необходимости оставаться один на один с большим объемом материалов, освоение которых должно происходить самостоятельно; необходимость постоянной самоорганизации и самоконтроля в процессе учебы.

Ряд вопросов анкеты (10, 11, 12, 16 и 17), связанные с мотивацией к обучению, самоконтролем и саморефлексией показали высокие негативные результаты. Верхний квартиль в отмеченных вопросах демонстрирует значительный процент ответивших на вопросы о недостаточной мотивации к обучению без внешнего контроля со стороны преподавателя, без возможности сравнить свои результаты с успехами других обучающихся. Из анализа свободных ответов следует, что большая часть обучаемых отрицательно реагировала на полное устра-

нение преподавателя из учебного процесса в период дистанционного и смешанного обучения в пандемию, на формальный процесс обучения, ограниченную обратную связь от педагога или ее отсутствие.

Около половины обучающихся отметили, что в период дистанционного и смешанного обучения им не хватало практических навыков, которые могли быть получены лишь при выполнении лабораторных и практических работ в учебной аудитории (вопрос 15). Свободные ответы показали, что лишь немногих (около 15% опрошенных) удовлетворила замена «натурных» работ на виртуальные. Около 15 % анкетированных отнеслись нейтрально к замене деятельности

Формально результаты диаграмм подтверждают слова из свободных ответов студентов: крайне важным студентам представляется не обезличенный процесс получения простой информации, а знаний, полученных в результате совместной работы между субъектами, преподаватель-студент, студент-студент.

Анкетированные отмечали, что применение только дистанционных образовательных технологий в обучении приводит не только к социальным и личностным затруднениям, но и к невозможности полноценно освоить дисциплины, непосредственно связанные с будущими профессиями.

Подводя итоги, следует отметить, что формирование компетентности бакалавров и специалистов по направлениям подготовки «Физическое материаловедение», «Металлургия», «Компьютерная безопасность» и «Радиотехника» – это сложный процесс, который работает в рамках смешанного или дистанционного обучения, и позволяет студентам развиваться и улучшать свои учебные результаты лишь только при полной вовлеченности в процесс всех сторон учебного процесса в полном объеме независимо от формата обучения. Смешанное и дистанционное обучение позволяет формировать компетенции будущих специалистов под соответствующим руководством преподавателя, подобное обучение обеспечивает отличную интеллектуальную и высокотехническую среду, в которой возможно развитие необходимых навыков в современном информационном обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Obukhova L.A., Galustyan O.V., Baklanov I.O., Belyaev R.V., Kolosova L.A., Dubovitskaya T.V. (2020) Formation of organizational competence of future engineers by means of blended learning. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(2), 119-127.
2. Белинская Е.П., Жичкина А.Е. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты // *Образование и информационная культура*. М., 2000.
3. Киселев А.А. Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития после пандемии коронавируса // *Развитие образования*. –

2020. – № 2 (8). – С. 97-100. DOI:10.31483/r-75354.
4. Geng, S., Law, K.M.Y., & Niu, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learn-ing environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1)
  5. Hui, Y.K., Li, C., Qian, S., & Kwok, L.F. (2019). Learning engagement via promoting situational interest in a blended learning environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(2), 408-425.
  6. Ibrahim, M.M., & Nat, M. (2019). Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *Inter-national Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1).
  7. Wang, R. (2019). Massive open online course platform blended English teaching method based on model-view-controller framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(16), 188-196.

© Дубовицкая Татьяна Викторовна (d.t.v.n.a@mail.ru), Тураева Татьяна Леонидовна (tlturaeva@mail.ru),  
Белоногов Евгений Константинович (ekbelonogov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский государственный технический университет

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL  
METHODS OF FORMING CADETS'  
INTERCULTURAL COMMUNICATIVE  
COMPETENCE AT A MILITARY TECHNICAL  
ACADEMY IN THE CONTEXT OF A DIGITAL  
TRANSFORMATION OF EDUCATION

**O. Eskina**  
**O. Kozlov**  
**Yu. Romanenko**  
**L. Suvorova**

*Summary:* The article reveals some psychological and pedagogical techniques for the formation of intercultural communicative competence of cadets of a military technical academy conducting classes in a foreign language using electronic educational resources. In modern conditions, a contradiction arises between the increase in the amount of information required by a military specialist during the period of intensive renewal of weapons and military equipment (including potential enemy), and the social impossibility of increasing the duration of study at a technical academy. The resolution of this contradiction is seen in the future improvement of the psychological and pedagogical methods of the teaching staff for the forming of intercultural communicative competence in the field of professional training of cadets of a military technical academy.

*Keywords:* cadets of a military-technical academy, intercultural communicative competence, information and communication technologies, teaching a foreign language, digital transformation of education.

Обучение в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения требует как от выпускников школ, так и от выпускников высших учебных заведений (в том числе и военных) полного развития личности, ее коммуникативных способностей, обеспечивающих свободное вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно адаптироваться и функционировать в нем.

Известно, что объектами профессиональной деятельности офицеров – выпускников военно-технических

**Еськина Оксана Анатольевна**  
преподаватель, филиал Военной академии Ракетных  
войск стратегического назначения им. Петра Великого в  
г. Серпухове  
nizhegorodov55@rambler.ru

**Козлов Олег Александрович**  
Д.п.н., профессор, в.н.с., ФГБНУ «Институт стратегии  
развития образования РАО», г. Москва

**Романенко Юрий Александрович**  
Д.т.н., профессор, с.н.с., филиал Военной академии  
Ракетных войск стратегического назначения им. Петра  
Великого в г. Серпухове

**Суворова Людмила Сергеевна**  
К.п.н., профессор, филиал Военной академии Ракетных  
войск стратегического назначения им. Петра Великого в  
г. Серпухове

*Аннотация:* Раскрываются некоторые психолого-педагогические приемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции курсантов технических вузов при проведении занятий по иностранному языку с использованием цифровых информационных технологий. В современных условиях, возникает противоречие между возрастанием объема информации, необходимой военному специалисту, в период интенсивного обновления вооружения и военной техники (в том числе и у вероятного противника), и социальной невозможностью увеличения продолжительности обучения в техническом вузе. Разрешение данного противоречия видится – в дальнейшем совершенствовании психолого-педагогических приемов профессорско-преподавательского состава по формированию межкультурной коммуникативной компетенции в области профессиональной подготовки курсантов технического вуза.

*Ключевые слова:* курсанты военно-технического вуза, межкультурная коммуникативная компетенция, цифровые информационные технологии, обучение иностранному языку, цифровая трансформация образования.

вузов во все большей степени становятся сложные человеко-машинные системы, функционирующие на основе использования современных информационных технологий, что требует зачастую знания иностранного языка для профессионального взаимодействия. По этой причине владение иностранным языком (в том числе, межкультурной коммуникативной компетенцией) является непременным условием профессиональной деятельности выпускников военных технических вузов.

В этих условиях, возникает противоречие между возрастанием объема информации, необходимой военному

специалисту, в период интенсивного обновления вооружения и военной техники (в том числе и у вероятного противника), и социальной невозможностью увеличения продолжительности обучения в техническом вузе. Разрешение данного противоречия видится – в дальнейшем совершенствовании психолого-педагогических приемов профессорско-преподавательского состава на основе использования цифровой трансформации образовательного процесса военно-технического вуза.

Как известно [7, с.17; 8, с.116], информатизация образования рассматривается как целенаправленный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий (как аналоговых, так и цифровых).

В данном контексте следует отметить некоторые особенности образовательного процесса в военно-техническом вузе, которые необходимо учитывать профессорско-преподавательскому составу:

- ориентация образовательного процесса на одно-временное обучение и воспитание курсантов;
- ориентация учебного процесса на фундаментальность и практическую направленность обучения курсантов;
- высокая оснащенность материально-техническим обеспечением учебных дисциплин (вооружением, военной (специальной) техникой; полевой, тренажерной и учебно-лабораторной базой; средствами информационного обеспечения и др.);
- практически постоянном пребывание обучающегося (курсанта) в воинском коллективе (учебной группе, курсе), т.е. не только на занятиях, но и в повседневной жизнедеятельности;
- формирование учебных групп (подгрупп, отделений) по школьному языковому признаку: английская, немецкая и др. в момент зачисления в вуз;
- определение заранее лидеров микроколлективов (командиров учебных групп, отделений) и не всегда по критерию их уровня обученности;
- ограниченность использования всемирной информационной сети Internet, связанной, как правило, с обеспечением информационной безопасности объекта изучения курсантов;
- широко развитая система специализированных локальных компьютерных сетей общего и военного назначения;
- достаточно слабая межпредметная связь дисциплины «Иностранный язык» с дисциплинами военно-профессионального (специального) цикла;
- недостаточная разработанность структуры, содержания, учебно-методического обеспечения,

методических рекомендаций по формированию военно-профессиональных компетенций курсантов с использованием межкультурной коммуникативной компетенции в условиях цифровой трансформации образования.

Несомненно, некоторые перечисленные особенности несут ограничительный характер при цифровой трансформации образовательного процесса в военно-техническом вузе. Однако, традиционная схема обучения (без использования цифровых информационных технологий – ЦИТ), в том числе и иностранному языку, имеет два существенных недостатка:

1. большое количество курсантов с разной степенью подготовленности в одной учебной группе, что вынуждает преподавателя ориентироваться на среднего обучающегося при пассивном восприятии учебного материала сильными и слабыми курсантами;
2. отсутствие постоянной обратной связи между курсантом и преподавателем, что не позволяет преподавателю вовремя вносить коррективы в учебный процесс, которые и заставляют профессорско-преподавательский состав интенсифицировать образовательный процесс военно-технического вуза за счет все более широкого использования ЦИТ [5, с.117; 9, с.112].

Цифровая трансформация образования позволяет ликвидировать один из серьезных недостатков традиционной системы обучения – необеспеченность активного включения в учебный процесс всех обучаемых. При ориентации преподавателя на среднего курсанта, сильные и слабоуспевающие остаются без внимания преподавателя: первые теряют интерес к учебе, а вторые не понимают излагаемый материал и не могут принять активное участие в учебном процессе.

Отметим основные направления, активизирующие процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции в области профессиональной подготовки курсантов технического вуза с использованием ЦИТ.

Во-первых, изучению иностранного языка с применением ЦИТ способствует тот факт, что современная техника открывает большие возможности улучшения наглядности (сочетание зрительной наглядности со слуховой, применение видео, мультипликации, технологии мультимедиа и "виртуальной реальности"). Использование технологии мультимедиа в обучении способствует увеличению объемов аудио- и визуальной информации, что позволяет моделировать языковую среду для формирования межкультурной коммуникативной компетенции курсантов в области будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, организация учебного занятия с использованием ЦИТ предполагает наличие оперативной обратной связи, быстрое получение объективной информации о ходе педагогического процесса, об уровне подготовленности обучаемых при проведении опросов, контрольных работ, зачетов и экзаменов, а также оперативное регулирование и коррекцию учебного процесса. Мощным средством обратной связи является компьютерный контроль и самоконтроль. Известно, что умственное действие формируется более эффективно, если в ходе обучения осуществляется контроль за отдельными его этапами. Автоматизация контроля на основе использования ЦИТ позволит значительно улучшить использование в учебном процессе методов оценки знаний, получить более полную и объективную информацию об уровне подготовленности обучаемых [1, с.32; 2, с.417].

В-третьих, внедрение ЦИТ в учебный процесс повышает степень самостоятельности учебной деятельности обучаемых. В зависимости от технических возможностей ЦИТ, обучаемый получает доступ (в том числе и с использованием средств иностранного языка) к самой различной информации, что стимулирует самостоятельную работу обучаемых. Известно, что правильная организация самостоятельной работы приводит к активизации процесса обучения. Следовательно, самостоятельность приобретения большей части знаний на занятиях с использованием компьютеров способствует формированию психологической, теоретической и практической готовности обучаемых к самообразованию. В то же время, способность к самообразованию является неотъемлемой частью качественной профессиональной подготовки будущих специалистов в целом.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у курсантов средствами иностранного языка является одной из главных задач военного технического вуза, которая позволит ему в войсках использовать иностранный язык в качестве средства для профессионального и межличностного общения. Исходя из этого, комплексные цели профильного обучения иностранному языку в военном вузе заключаются в следующем [4, с.124]:

- формирование профессионального кругозора курсантов в зависимости от узкой специализации (профессионально-ориентированная направленность в обучении), включая знания о технической оснащенности зарубежных армий из иностранных источников;
- воспитание качеств личности, помогающих находить эффективные решения с помощью средств иностранного языка в различных ситуациях, которые вытекают из практической деятельности (например, при проведении миротворческих совместных операций; международных военных со-

вместных учений, конкурсов и игр на полигонах; традиционных российских ежегодных международных военно-технических форумов «Армия» и др.);

- развитие иноязычной речемыслительной деятельности и особого стиля мышления, которое опирается на умение применять необходимые военные и технические термины и понятия в реальной профессиональной деятельности;
- развитие речетворческой деятельности и развитие навыков самостоятельной и исследовательской деятельности (включая участие в научно-исследовательской работе и военно-научного общества обучающихся (ВНОО)) в том числе и с использованием средств иностранного языка.

Известно, что основной формой обучения иностранному языку в техническом вузе являются – практические занятия (70-80% часов от общего объема часов на дисциплину), которые проводятся групповым методом. Как же реализовать принцип индивидуализации обучения в этих условиях? И к тому же: как обеспечить один из постулатов концепции Л.С. Выготского: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесполезно, как и обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» [3, с. 226; 6, 12]. Поэтому, предоставляемый учебный материал курсанту должен соотноситься с его «зоной ближайшего развития». Отсюда возникает психолого-педагогическая задача, которую должен решать преподаватель – как найти «возможности обучаемого» связанные с проблемой его потенциального и актуального в развитии личности? Актуальное – это то, что обучаемый уже может делать сам, а потенциальное – при помощи преподавателя. Естественно, для разрешения представленных вопросов – необходима цифровая трансформация образовательного процесса вуза. Цифровые информационные технологии, в условиях группового метода проведения занятия, позволяют дифференцировать решаемые задачи в соответствии с уровнем подготовленности каждого из обучаемых, т.е степень сложности решаемой задачи каждым курсантом должна соответствовать его «зоне ближайшего развития».

В заключении можно сделать вывод о том, что повышение эффективности процесса обучения курсантов иностранному языку технического вуза в условиях цифровой трансформации образования достигается за счет:

- возбуждения интереса (первой ступени мотивации) к учебной информации по иностранному языку благодаря представления её через ЦИТ, что привычно для курсанта со школьной «скамьи»;
- обеспечения принципа Л.С. Выготского: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесполезно, как и обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» путем дифференциации решаемых задач (текст описания изобре-

тения, инструкции, адаптированного учебника и т.п.), курсантами в ходе занятий по иностранному языку, т.е. разрешая проблему потенциального и актуального в развитии личности обучаемого используя ЦИТ;

- обеспечения возможности применения средств иностранного языка через ЦИТ для различных форм и методов организации учебной и научной деятельности курсантов (на занятиях, на самоподготовке, при научно-исследовательской работе и работе в военно-научном обществе обучающихся и др.);
- повышения объективности контроля уровня обученности курсантов за счет более широкого применения количественных показателей критерия оценок и снижения или исключения влияния человеческого фактора (например – скорости чтения и перевода текста, среднего количества ошибок при чтении и переводе текста, процента (%) пересказа текста и др.);
- рационального сочетания групповых и индиви-

дуальных способов организации обучения иностранному языку с использованием ЦИТ в зависимости от возможностей обучаемого;

- одновременного представления зрительной наглядности со слуховой, что позволяет моделировать образцовую видео-языковую среду для формирования межкультурной коммуникативной компетенции курсантов в области будущей профессиональной деятельности;
- оперативного контроля уровня обученности курсантов, с возможностью их индивидуального и группового ранжирования, а также создания соревновательности в ходе занятия (как межличностного, так и между подгруппами).

Таким образом, использование возможностей средств ЦИТ в учебном процессе позволяет обучаемым за меньшее время овладеть большим объемом учебного материала с учетом своих индивидуальных способностей, что и является важным условием развивающего влияния обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еськина О.А. Использование интерактивных методов обучения на практических занятиях по иностранному языку в неязыковом военном вузе. // Сборник трудов XXXVIII Всероссийской НТК «Проблемы эффективности и безопасности функционирования сложных технических и информационных систем». – Серпухов: филиал ВА РВСН им. Петра Великого. – 2019. Часть 1. – С. 31-36.
2. Еськина О.А. Методика уровневой оценки сформированности языковой компетенции курсанта военного технического вуза // Международный журнал «Педагогический журнал». – 2017. – Том 7. № 2А – С. 408-421.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: монография. – М.: «ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС», – 1999. – 536 с.
4. Козлов О.А., Еськина О.А. Принципы использования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки курсантов технических вузов // Научный журнал «Азимут научных исследований: педагогика и психология». – 2020. Т.9. № 1 (30). – С. 122-125.
5. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография. – М.: ИИО РАО, – 2010. – 326 с.
6. Кравцова Е.Е. Индивидуальные и коллективные аспекты зоны ближайшего развития // Зона ближайшего развития в теоретической и практической психологии. Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15—17 ноября 2010 г. / Под. ред. В.Т. Кудрявцева. М: Рос. гос. гуманит. ун-т; Ин-т психологии имени Л.С. Выготского, – 2010. – С. 11—13.
7. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Кастирнова В.А. Информационно-образовательное пространство: монография. – М.: ФГБНУ «ИУО РАО». – 2017. – 92 с.
8. Роберт И.В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии. // Педагогическая информатика. – 2019 – № 1. – С. 108-121.
9. Роберт И.В. Характеристики информационно-образовательной среды и информационно-образовательного пространства // Мир психологии. – 2019. – № 2 (98), – С. 110-120.

© Еськина Оксана Анатольевна (nizhegorodov55@rambler.ru), Козлов Олег Александрович, Романенко Юрий Александрович, Суворова Людмила Сергеевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК КЛЮЧ К СОВМЕСТНОМУ ПРОЦВЕТАНИЮ

**Завьялова Наталья Алексеевна**

*Д.культурологии, к.филол.н., доцент, ФГБОУ «Уральский  
государственный экономический университет»,  
г. Екатеринбург  
n.zavzav@yandex.ru*

**Чжаоу Хоуфу**

*Аспирант, ФГБОУ «Красноярский государственный  
аграрный университет», Красноярск*

### EFFECTIVE COOPERATION AS THE KEY TO SHARED PROSPERITY

**N. Zavyalova  
Zhao Houfu**

*Summary:* The article demonstrates the way of effective interaction between representatives of various spheres of the modern economic and educational space. The synergy of knowledge is designed to stimulate the process of sustainable development and mutually beneficial enrichment.

*Keywords:* synergy, interaction, sustainable development, life-long learning, cooperation.

*Аннотация:* В статье продемонстрирован путь эффективного взаимодействия представителей различных сфер современного экономического и образовательного пространства. Синергия знаний призвана стимулировать процесс устойчивого развития и взаимовыгодного обогащения.

*Ключевые слова:* синергия, интеракция, устойчивое развитие, образование в течение жизни, кооперация.

Профессиональное выгорание, ведущее к демотивации, является ключевой проблемой профессионалов из разных областей современной экономики [1]. Распространенным мнением является идея о том, что сокращение рабочих часов может позволить решить эти проблемы. Мы предлагаем иной подход, заключающийся в синергии знания языков программирования со знанием естественных языков, ведущий к более разнообразной профессиональной деятельности, позволяющей снять некоторые проблемы как для программистов, так и для педагогов-гуманитариев, преподающих английский язык как иностранный [2]. Профессиональное выгорание на работе, по нашему мнению, может быть преодолено сменой деятельности, а не полной ее остановкой.

Преподавателям следует регулярно проходить курсы повышения квалификации [3]. Содержание подобных курсов зачастую сводится к перечислению новых электронных ресурсов, заучиванию формулировок законов об образовательной деятельности, современных мировых трендах в глобальном электронном образовательном пространстве. Мы убеждены, что подобным курсам не хватает учебного вызова, стимулирующего развитие когнитивного потенциала самого преподавателя [4]. Курсы, содержание которых легко спрогнозировать, не позволяют сделать их участникам неожиданные открытия о собственных скрытых возможностях. Курсы по обучению программированию призваны раскрыть грани личности педагога, которые не очевидны в ходе обычной привычной каждодневной рутины образовательного процесса.

Современное программирование перестает быть

профессиональным увлечением малой группы людей с особыми способностями. В целом следует констатировать тот факт, что высокий уровень заработной платы программистов, блестящие карьерные перспективы являются сильнейшей мотивационной базой для притока молодых специалистов [5]. Остановимся подробнее на языке программирования Java. Интерес к программированию на языке Java не спадает, поскольку программы, написанные на этом языке, поддерживаются всеми устройствами, кросс-платформенными приложениями, входят в диапазон самых разнообразных продуктов от десктопных приложений до банковских IT-продуктов. Большинство приложений под Android разрабатываются на Java, этот язык востребован приложениями в коммерческом секторе. Современная экосистема Java прекрасно развита, она адаптируется к новым условиям, обновленные версии JDK выходят каждые полгода. Однако следует отметить, что наряду с интересом к Java, существует и немалый отток из этого языка молодых кадров, чьи ожидания не оправдываются уровнем сложности работы. Мы полагаем, что снижением порога сложности может стать активное овладение английским языком на начальном этапе программирования. Именно знание естественного языка может существенно облегчить доступ к набору методов, их синтаксису для программистов-новичков [6].

Разрабатывая подходы к изучению английского языка с целью применения полученных знаний для программирования на Java, отметим, что для студентов-программистов ответы на вопросы о мотивации, целях изучения английского языка как иностранного очевидны. Английский язык является для них языком входа в специальные профессиональные компетенции [7].

В рамках данного исследования, мы также уделяем внимание обратному направлению: от преподавателя английского языка к языку программирования Java. Направления описания и анализа представлены на рис.1



Рис. 1. Блок-схема архитектуры синергии программистов и преподавателей иностранного языка

Если для программистов ситуация выигрыша от изучения английского языка очевидна, то преподаватели английского языка как иностранного могут усомниться в целесообразности получения новых компетенций [8]. Самым очевидным плюсом, на наш взгляд, является улучшение общей эрудиции и имиджевой составляющей в результате предлагаемого проекта для преподавателей английского языка. Среди дополнительных плюсов следует выделить эффект новизны, овладение основами востребованных на рынке труда умений и навыков. Для роста профессиональных навыков педагогов иностранного языка могут быть полезными навыки работы с массивами и их распределением, суть которых очень подробно представлена в наборе базовых знаний Java. Безусловно, для многих преподавателей английского языка изучение Java является новым рубежом, вызовом с неясными целями. Однако следует утверждать, что, исходя из подходов современной позитивной психологии, обучение новым востребованным на рынке труда навыкам помогает в целом повысить эмоциональную составляющую не только профессиональной деятельности, но и личного мироощущения.

Для того, чтобы более полно представить мотивационную структуру преподавателей английского языка при знакомстве с основами программирования на Java, мы составили опросник, который содержал высказывания преподавателей английского в ходе освоения курса. Эти высказывания необходимо было проранжировать. В

опросе приняли участие 7 человек.

Обработка данных опроса выявила повышенный уровень удовлетворенности процессом обучения среди преподавателей иностранного языка. Подобная синергия знаний способствует многостороннему развитию профессиональной личности, что ведет к общему улучшению качества жизни. Вопросы междисциплинарной синергии уже давно находятся в центре внимания современной педагогики [9]. Ученые уделяют большое внимание направлениям, связанным с пониманием взаимодействия близкородственных направлений. В рамках предлагаемого подхода предпринимается попытка синергии неблизкородственных дисциплин: английского языка как иностранного и обучению основам программирования на языке Java. Предпринимаемая попытка синергии двух направлений обусловлена популярностью обеих дисциплин в школьных и вузовских курсах. Английский язык для программистов на языке Java является необходимым источником команд и методов, позволяющим достигать различных целей. Успешное овладение компетенциями программиста обусловлено знанием базовых команд на английском языке. Практика показывает, что нередко эти базовые команды запоминаются начинающими программистами механически. Невозможность запомнить большой массив англоязычных команд нередко приводит к тому, что новички в программировании отстают или вовсе бросают изучение Java. Гипотеза 1 исследования заключается в том, что активная семантизация (перевод и объяснение на русский язык) базовых команд на языке Java на начальном этапе позволит снизить порог сложности для программистов-новичков, вскроет глубинные пласты смыслов, заложенных в базовый набор методов. Гипотеза 2 заключается в том, что для преподавателей английского языка как иностранного подобный опыт будет связан с улучшением общего эмоционального фона, он будет способствовать снижению профессионального выгорания. Гипотеза 3 исследования заключается в том, что общая ситуация от подобного образовательного процесса может быть названа ситуацией успеха для обеих сторон.

Важно отметить, что ограничением на участие в подобной программе может быть личное сформированное стойкое нежелание преподавателей английского языка как иностранного изучать язык программирования Java. В подобных случаях следует выяснить причины сформированной демотивации. Базовой установкой в подкреплении мотивации на занятиях следует считать возможность использовать английский язык на всем этапе обучения (Рис. 3).

В качестве решения проблемы мотивационной недостаточности, на наш взгляд, также следует раскрыть важнейшие направления, которые актуализируются во время знакомства с принципиально новой сферой знаний.

Таблица 1.

Эмоциональные реакции на занятиях по освоению языка Java

Суждения	Полностью согласен	В целом согласен	Частично согласен	Частично не согласен	В целом не согласен	Полностью не согласен
1. Изучение основ Java делает меня более трудолюбивым			4	2	1	
2. Java – интересная сфера моей деятельности		3	4			
3. Когда у меня возникают проблемы при составлении кода на Java, я продолжаю пробовать устранить ошибки самостоятельно			6	1		
4. Когда у меня возникают проблемы при составлении кода на Java, я жду помощи от преподавателя			1	6		
5. Когда у меня возникают проблемы при составлении кода на Java, я испытываю беспокойство	1			6		
6. Я могу понимать содержание базовых разновидностей кода на Java и испытываю радость, прилив сил			7			

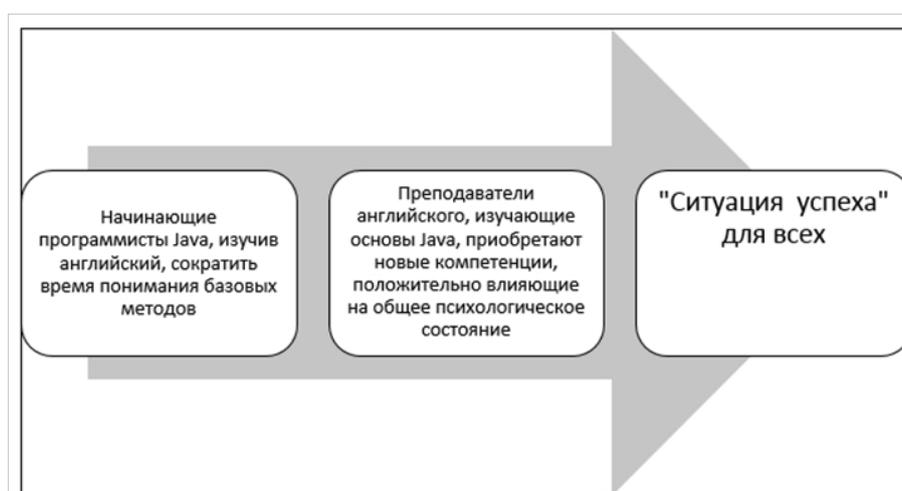


Рис. 2. Ситуация успеха на разных этапах взаимодействия программистов и преподавателей иностранного языка

The screenshot shows an IDE window with the following code:

```

package com.company;

public class Main {

    public static void main(String[] args) {
        System.out.println("Life is good!");
    }
}
    
```

The IDE interface includes a project explorer on the left, a code editor in the center, and a console at the bottom showing the output: "Life is good!".

Рис. 3. Образец использования английского языка в синтаксисе Java.

Предлагаемый план обсуждения сфокусирован на семи областях: 1) отношение социума к процессу обучения; 2) формирование учебной среды; 3) психологическое разномыслие учащихся; 4) формирование учебного плана; 5) планирование и оценка результатов; 6) общественные взаимосвязи; 7) личностный рост и профессиональное развитие.

Мы полностью убеждены в том, что овладение востребованным языком программирования позволит преподавателям достичь следующих уникальных целей:

1. Повышение социально-имиджевой составляющей преподавателя иностранного языка. Продвигаясь в деле освоения языка программирования, преподаватели превращаются в положительные и мощные ролевые модели, могут стать примером человека, который не боится попробовать нечто новое.
2. Преподаватель, осваивающий новые направления, может формировать и познавать современную среду обучения, вырабатывая подобным

образом эмпатию по отношению к собственным ученикам, осознавая их трудности и проблемы.

3. Преследуя собственные цели в процессе обучения языкам программирования, преподаватель имеет возможность более полно понимать цели своих студентов при изучении иностранных языков.
4. Наблюдая за работой преподавателей программистов, преподаватель иностранных языков получает опыт взаимодействия с коллегой по точным наукам, что может расширить имеющиеся навыки планирования, оценки и отчетности, мониторинга и архитектуры учебных курсов.

Синергия программистов и преподавателей становится важнейшим компонентом современной образовательной среды, призванной стереть грани между гуманитарными и точными науками. Подобная синергия создает взаимную ситуацию успеха для представителей современного глобального образовательного пространства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гудова, М.Ю., Гузикова, М.О. (2019) Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. № 2 (64). С. 186-199.
2. Завьялова, Н.А. (2015). Культурно-коммуникативные универсалии как современный этап развития культуры // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 77-88. DOI: 10.17805/zpu.2015.1.7
3. Завьялова, Н.А. (2016). Повторяющиеся культурные микроконтексты: диахронный и синхронный аспекты // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 124-137
4. Карасик, В.И. (2009) Языковые ключи. М.: Гнозис. 406 с.
5. Костина, А.В. (2008) Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания // Обсерватория культуры. № 5. С. 102-109.
6. Луков, В.А., Луков, Вл.А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса. 784 с.
7. Орлова, Э.А. (2010) История антропологических учений: учебник для студентов пед. вузов. М.: Академ. Проект; Альма Матер. 621 с.
8. Пелипенко, А.А. (2011) Дуалистическая революция и смыслогенез в истории / предисл. А.С. Ахиезера. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 384 с.
9. Томберг, О.В. (2020) Диалогизм и культурный трансфер в древнеанглийской поэтической традиции. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. № 3 (39). С. 70-78.

© Завьялова Наталья Алексеевна (n.zavzav@yandex.ru), Чжаоу Хоуфу.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

**Камардин Максим Валерьевич**

Аспирант, Камчатский государственный университет  
имени Витуса Беринга, г. Петропавловск-Камчатский  
max\_sim\_ka@mail.ru

### THE EXPERIENCE OF USING ROLE PLAY IN FOREIGN TEACHING PRACTICE

**M. Kamardin**

*Summary:* The work touches upon the use of role-playing gaming technologies in the practice of foreign educational systems from 1950 to 2021. Specific examples of game learning in Europe and the USA are given, including the use of non-adapted computer games. It traces how the elements of role-playing games began to be transferred from virtual reality to educational practice. The experience of educational institutions that have completely switched to the game method of teaching is described. It is emphasized that both traditional live action role-playing games and computer games are used for teaching and upbringing of children. As a result, a conclusion is made about the effectiveness of the use of gaming technologies in the educational process as a separate method built into the existing education system, and as a basis for creating a completely new educational approach exclusively in a game form. The work uses foreign sources that do not have an official translation.

*Keywords:* role-play games, educational technology, gamification.

*Аннотация:* Работа затрагивает тему использования ролевых игровых технологий в практике иностранных образовательных систем с 1950 по 2021 гг. Приводятся конкретные примеры игрового обучения в Европе и США, в том числе с использованием неадаптированных компьютерных игр. Прослеживается, каким образом элементы ролевых игр стали переноситься из виртуальной реальности в образовательную практику. Рассказано об опыте образовательных учреждений, полностью перешедших на игровой метод обучения. Подчеркивается, что для обучения и воспитания детей применяются как традиционные ролевые игры живого действия, так и компьютерные игры. В итоге делается вывод об эффективности применения игровых технологий в образовательном процессе как отдельного метода, встроенного в имеющуюся систему образования, так и как основу для создания совершенно нового образовательного подхода исключительно в игровой форме. В работе используются иностранные источники, не имеющие официального перевода.

*Ключевые слова:* ролевая игра, педагогическая технология, геймификация.

**П**ерманентный процесс реформирования отечественной системы образования ставит перед учителями непростую задачу: найти такой метод обучения, который можно эффективно применять вне зависимости от грядущих изменений в школе. Одним из таких методов по праву считается ролевая игра.

Ролевые игры как педагогическая технология прошли длительный этап своего становления и развития. Отношение к ним со стороны педагогов и методистов было неоднозначным, поэтому энтузиастам приходилось преодолевать сопротивление педагогического сообщества, доказывая возможность их системного применения. Наибольшего успеха в этом добились иностранные педагоги.

С 1950-х гг. ролевые игры стали появляться в образовательном процессе зарубежных школ. Первыми их стали применять при изучении языков. Теория «изучения языка в конкретных ситуациях» (Situational Language Teaching theory), созданная в то время Альфредом Фрисби, предполагает, что ученики должны практиковать язык в ситуациях, приближенных к реальному миру. Для этого используются различные сценарии, в которых ученики, по сути, играют в ролевую игру [3]. Одновременно с этими играми, ролевой метод стали использовать при

обучении студентов-медиков. Игроки делились на врачей и пациентов, затем отыгрывали распределённые между ними роли: врачи пытаются поставить диагноз, основываясь на действиях пациентов [1].

Тем не менее, ролевые игры по-прежнему использовались лишь как вспомогательный элемент обучения. В 1980-х гг. вышел целый ряд статей, обвиняющих ролевые игры в негативном влиянии на молодёжь, приучению к жестокости и даже как начальный этап оккультных практик [6]. Такой подход негативно сказался на развитии ролевых игр в качестве педагогической технологии. В результате игровые практики долгое время находились на периферии системы образования, несмотря на все плюсы данного подхода к обучению и воспитанию [5].

Активное развитие сферы компьютерных игр в конце 1990-х гг. привело к пересмотру позиций ролевых игр в образовательном процессе. Многопользовательские онлайн игры стали рассматриваться как своего рода лаборатории для получения конкретных знаний по тем или иным предметам, а также как площадки для отработки «навыков XXI века», необходимых для успешного функционирования в цифровую эпоху [4]. В 2004 г. на базе ролевой игры Everquest в Вашингтонском университете был проведён курс «Этнография многопользова-

тельских ролевых онлайн игр». Группа учеников под руководством Аарона Делвича, используя трёхмесячную игровую подписку, изучала поведение игроков в условиях игрового мира, их мотивацию и культурные практики. Несмотря на определённые отличия от реального мира, данный опыт помог ученикам применить этнографические навыки в условиях, приближенных к полевым, подготовить их к дальнейшей практической работе [2].

Не менее интересен подход, при котором элементы ролевых игр стали переноситься из виртуальной реальности в саму образовательную практику. Так, Ли Шелдон, профессор Ренселлерского политехнического института отказался от оценок на своих занятиях, используя вместо этого очки опыта (experience points), а домашние задания превратил в квесты, побуждая учеников к получению новых знаний в игровой форме. Такой подход может показаться поверхностным, однако он позволяет по-новому взглянуть на школьное обучение, отойти от традиционных моделей обучения. В ролевых играх персонажи поначалу слабы и в процессе выполнения сложных заданий становятся сильнее, что как раз и реализованной через получение очков опыта. Использование такой системы делает процесс получения знаний, а также отслеживания собственного прогресса гораздо более прозрачным [9].

Другой, не менее интересный подход, это использование практомимии (practomime), когда в практике обучения используются не только механика игр, но и собственно ролевые элементы. Термин был введён в научный оборот Роджером Трэвисом в 2010 году. В качестве примера такого подхода, автор предлагает следующую ситуацию для изучения латыни: класс превращается в Римскую виллу, ученики отыгрывают роль «племянников», в то время как учитель примеряет роль антагониста – «злого дядюшки». Ученики должны в ходе занятия противостоять учителю, разрушая его планы. Поскольку в данной ситуации традиционные роли резко меняются, ученики получают новый стимул для использования латыни при решении конкретных практических задач. Они видят перед собой чёткую цель (победу над учителем), начинают применять свои знания для её достижения, что существенно улучшает результаты обучения [10].

Схожим образом работает система «эпистемических игр» (epistemic games), описанная в работе Дэвида Уильямсона Шаффера. Здесь, в отличие от практомимии, роли, которые примеряют на себе ученики, заимствуются из реального мира (учёный, охранник, смотритель зоопарка и т.д.). Цель таких игр заключается в первую очередь во вживании в конкретную профессию. Ребёнок погружается в новую ситуацию, максимально приближенную к реальной, чтобы проверить свои возможности и, вероятно, выбрать ту или иную профессию в будущем [8].

В современных условиях меняющегося мира некоторые образовательные учреждения полностью переходят на игровой метод обучения. Одним из ярких примеров является Остерсковская школа-интернат (Osterskov Efterskole) в городе Хобро в Дании, где весь образовательный процесс построен на ролевых играх. Школа была основана в 2006 г. Мэдсом Лунау и Маликом Хитлофтом, активными участниками датского ролевого движения. Образовательная программа школы состоит из проектов, каждый из них длится несколько недель, при этом в каждом проекте присутствует нарративная сюжетная линия, связывающая отдельные события друг с другом. В качестве факультативных занятий ученики играют в настольные игры, а также делают снаряжение для ролевых игр живого действия [7].

Наиболее известной игрой-проектом Остерсковской школы-интерната является «Захват Африки» (Overtagelsen af Afrika), в которой ученики примеряют на себя роль европейских колонизаторов, захватывающих африканский континент в XIX веке. Каждая группа учеников представляет отдельную страну, и в первой части игры цель группы – захватить контроль над большей частью Африки, представленной в виде большой карты. Для этого можно участвовать в боевых столкновениях, отодвигая границу своих противников, а также решая определённые стратегические задачи (например, прокладка железной дороги через Сахару, выступление перед местными восставшими плантаторами и так далее). В конце первой части какие-то страны теряют контроль над территориями, и во второй части игры эти группы учеников выступают в роли борцов за независимость Африки, освобождая континент от захватчиков. В финальной части действие переносится в XXI век, и участники пытаются вывести Африку на уровень современных стран после векового угнетения европейскими захватчиками. Такая игра позволяет ученикам использовать все свои навыки и знания для победы, попутно изучая непростую историю колонизации африканского континента. Стоит отметить, что это частная школа, которая финансируется за счёт родителей учеников, а также датских ролевиков. В конце обучения ученики сдают общие для датских школ экзамены, для этого предусмотрены короткие курсы, проводимые в рамках традиционной системы образования [7].

Таким образом, в настоящее время ролевые игры в европейской практике активно используются в образовательном процессе. При этом часто в приоритете находятся компьютерные игры, поскольку именно в них преподаватели видят необходимую им контролируемую среду, которую можно изменять в соответствии с имеющимися нуждами. Тем не менее традиционные ролевые игры живого действия тоже применяются при обучении и воспитания детей, причём как отдельный метод, встроенный в имеющуюся систему образования, так и осно-

ва для создания совершенно нового образовательного подхода исключительно в игровой форме. Эффективность игр в обоих случаях находится на уровне обычных методов, а в случае с Остерковской школой даже пре-

восходит их. Отечественным педагогам стоит обратить своё внимание на опыт зарубежных коллег, не боясь использовать ролевые игры (в том числе и компьютерные неадаптированные к обучению) на своих уроках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Barrows, Howard S., and Stephen Abrahamson. "The Programmed Patient: a Technique for Appraising Student Performance in Clinical Neurology." *Journal of Medical Education* 39, no. 8 (1964): 802-05.
2. Delwiche, Aaron. *MMORPG's in the College Classroom: The State of Play: Law, Games and Virtual Worlds*. Technical paper. New York Law School. 2003
3. Frisby, A.W. *Teaching English Notes and Comments on Teaching English Overseas*. London: Longman, 1957
4. Galarneau, Lisa, and Melanie Zibit. "Online Games for 21st Century Skills." In *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Frameworks*, 59-88. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2007.
5. Holmes, John Eric. *Fantasy role playing games*. New York: Hippocrene Books, 1981.
6. Lieberoth, A., and J. Trier-Knudson. "Psychological effects of fantasy games on their players: a discourse-based look at the evidence." In *The Role-Playing Society: Essays on the Cultural Influence of RPGs*, 46-71. 2016.
7. Malik Hyltoft. "The Role-Players' School: Østerskov Efterskole." In *Playground worlds: creating and evaluating experiences of role-playing games*, ed. Markus Montola and Jaakko Stenros (Helsinki: Ropecon ry, 2008)
8. Shaffer, David Williamson. *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Macmillan, 2006
9. Sheldon, Lee. *The multiplayer classroom: designing coursework as a game*. Australia: Course Technology/Cengage Learning, 2012.
10. Travis, Roger. "A note on the word "practomime"" *Play The Past*. November 18, 2010. Accessed January 30, 2017. – URL: <http://www.playthepast.org/?p=198> (дата обращения 31.03.2021)

© Камардин Максим Валерьевич (max\_sim\_ka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ

### THE RELATIONSHIP OF SYSTEMIC AND EFFICIENCY APPROACHES IN EDUCATION

E. Karaseva  
V. Karaseva

*Summary:* This article provides a characteristic of a system-activity approach in education, describes approaches to interpretation of the concept, indicate the components and principles of its implementation, and also determines the relationship of systemic and competence approaches. The article discusses the role of the teacher as accompanying students in the learning process: preparation of instructions for students, creating various configurations for partnership, active participation in the discussion of student activities and creating situations. For self-control and self-esteem.

The author justifies the diversity and ambiguity of understanding the essence and meaning of a systemic activity approach in education.

*Keywords:* system and active approach; competence approach; principles of the system and active approach; components of the SIS-Dark and Active approach; The essence of the systemic and active approach.

**Карасева Эльмира Миндыхатовна**

К.п.н., доцент, Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Республика Казахстан, г. Костанай  
elmira\_\_\_7@mail.ru

**Карасева Венера Миндыхатовна**

Костанайский региональный университет им. А. Байтурсынова, Республика Казахстан, г. Костанай

*Аннотация:* В данной статье дается характеристика системно-деятельностного подхода в образовании, описываются подходы к интерпретации концепции, указываются компоненты и принципы ее реализации, а также определяется взаимосвязь системно-деятельностного и компетентностного подходов. В статье рассматривается роль преподавателя как сопровождающего студентов в процессе обучения: подготовке инструкций для учащихся, создании различных конфигураций для партнерства, активном участии в обсуждении результатов студенческой деятельности и создании ситуаций. для самоконтроля и самооценки.

Автор обосновывает разнообразие и неоднозначность понимания сущности и смысла системно-деятельностного подхода в образовании.

*Ключевые слова:* системный и активный подход; компетентностный подход; принципы системного и активного подхода; компоненты системного и активного подхода; Суть системного и активного подхода.

Образование должно быть организовано таким образом, чтобы формировать новые знания целенаправленно [1]. Именно на это нацелен системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход рассматривается как попытка объединить системный подход и деятельностный подход, который всегда был системным.

Информация, полученная на основе системного подхода, имеет два очень важных компонента:

- во-первых, студент получает только необходимую информацию;
- во-вторых, это просто информация, достаточная для решения поставленной перед студентом задачи.

Рассматриваемая специфика системного подхода определяется тем, что анализ объекта как системы подразумевает разрушение его только в обозначенной ассоциации – ассоциации, в которой объект считается системой. Результатом восприятия объекта не в целом, а в «поперечном разрезе», в соответствии с системными особенностями объекта, является системное знание.

Системный подход можно рассматривать с двух точек

зрения: как способствующий пониманию и приобретению новых знаний (когнитивный), и как один, закладывающий основу для дальнейшей работы (конструктивный). Каждый из этих аспектов имеет свой собственный путь прохождения.

При когнитивном подходе внешние выражения системы интерпретируются через ее внутренний механизм – ее состав и структуру [3].

При конструктивном подходе процесс проходит определенные этапы: проблемная ситуация, цель, функция, состав и структура, а также внешние условия.

Однако конструктивные и описательные стороны системного подхода неразрывно связаны и взаимно дополняют друг друга.

Деятельность – это целенаправленная система, нацеленная на конечный результат. Концепция системно-деятельностного подхода подразумевает, что результат может быть получен только при наличии обратной связи.

В совокупности с системным подходом деятельностный подход достигает значительной эффективности и

методологически усиливается.

Способность студента учиться превращается в систему универсальных учебных действий [4].

Что должен выучить новичок, когда начинаешь учиться в вузе?

Суть системно-деятельностного подхода заключается в неразрывной связи требований, предъявляемых к выпускнику с последующей работой. Системно-деятельностный подход определяет алгоритм планирования квалификационных требований к выпускникам:

- а) профессиональная деятельность специалиста рассматривается как система с условиями, обязательными для обучения студентов вуза;
- б) определение конкретных квалификационных характеристик;
- в) составление содержания образования.

Студент отрабатывает свои жизненные способности в то время, когда овладевает новыми знаниями не пассивно, а занимается самостоятельной учебно-познавательной деятельностью. Значительный потенциал для реализации деятельностного подхода лежит во внешней деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основаны на системно-деятельностном подходе, который определяет три группы запросов на его разработку и реализацию:

1. Выражение целей образования как ожидаемых результатов деятельности студентов;
2. Построение начальной образовательной программы (ПКП);
3. Условия применения стандартов на практике.

В рамках системно-деятельностного подхода выработка компетенций человека превращается в реальность на основе схемы «компетенция - деятельность - компетенция», а компетенция определяется как «знание в действии», выражающееся в способности использовать приобретенные знания, знания и навыки для достижения эффективных результатов в своей деятельности.

Компетентностный подход является основой новых образовательных стандартов; он ориентирует учебный процесс на выработку установленных компетенций, которые отражают готовность объекта функционировать в конкретных ситуациях [5].

Основная идея системно-деятельностного подхода заключается в том, что новейшие знания не предоставляются студентам в готовом виде. Студенты собирают его самостоятельно в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. В то время как работа инструктора заключается в том, чтобы показать ученику

на занятиях в классе, как получить эти знания, то есть облегчить правильную организацию их деятельности.

Преподаватель должен организовать учебный процесс, направленный на то, чтобы воспитать у ученика необходимость самостоятельно трансформировать учебный материал, и результатом такой трансформации должны стать новые знания, которые ученик получил самостоятельно [6].

Учебный материал служит образовательной средой, а не конечным знанием, которое приобретают студенты. Целью такой среды является достижение учениками целей обучения самостоятельно. Степень различия между результатами, полученными студентами в результате независимых исследований, и тем, что ожидается от них от преподавателя, заключается в степени эффективности обучения.

Роль преподавателя заключается не столько в обучении, сколько в сопровождении студентов в процессе обучения: подготовке инструкций для учащихся, создании различных конфигураций для партнерства, активном участии в обсуждении результатов студенческой деятельности и создании ситуаций, для самоконтроля и самооценки.

Системно-деятельностный подход усиливает особую значимость пути восприятия учеником своей деятельности. Без выяснения методов личного обучения, способов познания и мыслительной деятельности учащиеся не смогут самостоятельно осваивать новые знания [7].

Мотивация к учебной деятельности: преподаватели создают условия для возникновения у учащихся внутренней потребности в деятельности («Я хочу») и выделении зоны содержания («Я могу») [8].

Актуализация своего запаса знаний и концентрация субъективных трудностей в тестовых действиях: преподаватели организуют подготовку студентов к самостоятельному выполнению тестового учебного действия:

1. актуализация знаний, полученных ранее, что достаточно для организации нового курса действий;
2. тренировка соответствующих мыслительных операций. В конце этого этапа возникает индивидуальная активность учащихся, которая регистрируется самостоятельно.

Определение точки и основы сложности - инструкторы организуют идентификацию точки и основы сложности:

1. воссоздание выполненных операций и регистрация точки, в которой начались трудности;
2. выявление причин, стоящих за трудностями, при решении конкретной проблемы.

Построение алгоритма для устранения трудностей: инструкторы организуют процесс открытия новых знаний, где учащиеся в коммуникативной форме разрабатывают алгоритм для будущих учебных действий: они ставят цель, создают план для достижения цели и находят решение к проблемной ситуации.

Системно-деятельностный подход реализуется с помощью следующих технологий:

- Информационные и коммуникационные технологии (межличностное общение)
- Технология, основанная на создании учебной ситуации (решение проблем, которые практически важны для изучения окружающего нас мира)
- Технологии, основанные на реализации проектной деятельности
- Технология, основанная на стратифицированной дифференциации обучения
- Активность подход технологии

Реализация построенного проекта: инструкторы организуют обсуждение различных вариантов, предложенных учащимися; выбирая лучший вариант.

Независимая работа с самооценкой на основе шаблона: преподаватели организуют самостоятельное выполнение учащимися упражнений на нестандартных решениях (курс действий) и самостоятельно проверяют выполнение задания на основе сравнения с шаблоном. Это создает, когда это возможно, успешную ситуацию для каждого студента [9].

Включение в изучение и пересмотр новых знаний и воспроизведение учебного материала имеют решающее значение для обеспечения непрерывности контента.

Размышляя об учебной деятельности: инструкторы организуют для учащихся оценку их деятельности, уточнение трудностей, возникающих в классе, как ориентацию предстоящей учебной деятельности, разбивку и выполнение самостоятельных рабочих заданий студента [10].

При реализации системно-деятельностного подхода существует ориентация на осознание учащимися своего самоопределения при системном обучении академиче-

ским дисциплинам и выбор элективных дисциплин для профессионального роста с чувством уверенности в себе и своей деятельности.

Системно-деятельностный подход в образовании позволяет полностью обеспечить подготовку бакалавров и магистров в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Системно-деятельностный подход - это подход, при котором учащийся не приобретает знания в готовом виде, а самостоятельно их усваивает в процессе своей учебно-познавательной деятельности. По словам А. Дистервега, «конечной целью любого воспитания является укрепление самостоятельности посредством самостоятельной деятельности».

При реализации системно-деятельностного подхода существует ориентация на осознание учащимися своего самоопределения в системном обучении академическим дисциплинам и выбор элективных дисциплин для профессионального роста с чувством уверенности в себе и своей деятельности.

Системно-деятельностный подход в образовании позволяет полностью обеспечить подготовку бакалавров и магистров в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Системно-деятельностный подход - это подход, при котором учащийся не приобретает знания в готовом виде, а самостоятельно обретает их в процессе своей учебно-познавательной деятельности. По словам А. Дистервега, «конечной целью любого воспитания является укрепление самостоятельности посредством самостоятельной деятельности».

Мы считаем объединение деятельностного и компетентностного подходов позволяет основательно подойти к формированию компетенций выпускника, что, в свою очередь, обеспечивает не только приобретение знаний и умений, но и овладение необходимыми для будущей профессиональной деятельности качествами личности [11].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шибечи Р.А. и JP Jr. Riley, 1986. Влияние образования и восприятия студентов на отношение и достижения науки. Журнал исследований в области преподавания естественных наук, 23: 177–187.
2. Ранни, М., 1996. Индивидуально-ориентированные и модельно-ориентированные подходы к согласованности: измерение для рассмотрения человеческой рациональности. Вивек, ежеквартально в искусственном интеллекте, 9: 35–43
3. Ланкина М.П., 1998. Одна учебно-исследовательская проблема для студентов-физиков. Вестник Омского университета. 1 (7): 26-28
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Дата просмотров 21.06.2012. [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)

5. Хуторской А.В., 2001. Современная дидактика. СПб.: Питер.
6. Мур Р.Л., К.Л. Кливленд и Х.А. Герш, 1978. Самозахват электронов в идеальных газах. *Phys.Rev.*, 18 (3): 1183-1197.
7. Хеллер, П. и М. Холлабо, 1992. Обучение решению проблем посредством совместной группировки. Часть 2. Проектирование задач и структурирование групп. *Американский журнал физики*, 60 (7): 637–644.
8. Нейман Ю., Лейбовиц Л., Шварц Б., 2000. Модели словесной медиации при решении задач: последовательный анализ самообъяснения. *Журнал экспериментального образования*, 68 (3): 197–213.
9. Палинкар, А.С. и А.Л. Браун, 1984. Взаимное учение о деятельности, способствующей пониманию и мониторингу понимания. *Познание и обучение*, 1 (2): 117–175.
10. Крючева Я.В., Гаврилюк Н.П. Деятельностный и компетентностный подходы в образовании: успешность в интеграции. // *Профессиональное образование в современном мире*. 2016;6(3):421-427.

---

© Карасева Эльмира Миндыхатовна (elmira\_\_\_7@mail.ru), Карасева Венера Миндыхатовна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПРИМЕНЕНИЕ РОУП-СКИППИНГА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 10-12 ЛЕТ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

USE OF ROPE SKIPPING AS A MEANS OF DEVELOPING HIGH-SPEED POWER QUALITIES IN CHILDREN 10-12 YEARS OLD IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PHYSICAL EDUCATION

**E. Lebedeva  
I. Koroleva  
A. Mitrofanova  
I. Sokolova**

*Summary:* The most priority area in the field of additional education is the development and strengthening of the health of the younger generation. Due to the predominance of sedentary lifestyle, the development of physical qualities in school-age children is becoming especially relevant today. At the same time, in order for development to be as effective as possible, it is necessary that classes be held in a form interesting to children. One such means of developing physical qualities in school-age children is rope skipping.

*Keywords:* skipping, a skipping rope, physical development, additional education, jumping.

**Лебедева Евгения Геннадьевна**

Доцент, Вологодский государственный университет  
jenua1433@yandex.ru

**Королева Ирина Валентиновна**

Старший преподаватель, Вологодский государственный университет

**Митрофанова Анастасия Геннадьевна**

Старший преподаватель, Вологодский государственный университет

**Соколова Ирина Юрьевна**

Старший преподаватель, Вологодский государственный университет

*Аннотация:* Наиболее приоритетным направлением в сфере дополнительного образования является развитие и укрепление здоровья подрастающего поколения. В связи с преобладанием сидячего образа жизни, развитие физических качеств у детей школьного возраста приобретает сегодня особую актуальность. При этом, для того, чтобы развитие происходило максимально эффективно, необходимо, чтобы занятия проводились в интересной для детей форме. Одним из таких средств развития физических качеств у детей школьного возраста является роуп-скиппинг.

*Ключевые слова:* скиппинг, скакалка, физическое развитие, дополнительное образование, прыжки.

Одной из важнейших задач, поставленных перед современной системой образования, является необходимость сохранения и укрепления здоровья нации средствами физической культуры и спорта.

В настоящее время физическому воспитанию отводится значительная роль в воспитательно-образовательном процессе. Все больше акцентируется внимания на деятельности тренеров и учителей физической культуры не только в основной своей педагогической работе, но и в сфере дополнительного физического образования. На сегодняшний день требования к тренерской работе таковы, что появляется очевидная необходимость перехода на качественно новый и более эффективный уровень организации образовательного процесса, так как использование стандартного подхода уже не приносит желаемого результата. Теория и практика спортивной деятельности постоянно требует использования инновационных подходов к работе.

Одним из таких средств развитие физических ка-

честв у детей, применяемым относительно недавно в дополнительном физическом образовании, является «роуп-скиппинг». Данный вид спорта был изобретен в 1985 году учителем физкультуры Ричардом Стендали в целях отвлечения детей от пагубного влияния улицы. Роуп-скиппинг имеет 4 основных направления: одиночная короткая скакалка, китайское колесо, путешественник и дабл датч, а также 11 дисциплин в командном зачете и 4 дисциплины в личном зачете (по версии Международной федерации роуп-скиппинга) [2]. Роуп-скиппинг постоянно и динамично развивается, благодаря чему возрастает эффективность тренировочного процесса, а также достигаются высокие результаты на соревнованиях.

Сегодня этот вид спорта используется для развития у детей физических качеств, а также удовлетворения потребности в двигательной активности, так как в повседневной жизни детей преобладает сидячий образ жизни [5]. Анализ проведенных исследований о применении средств роуп-скиппинга в физической подготовке детей

и подростков позволяет сделать выводы о практически полном отсутствии подобных систем применения физических упражнений на уроках физической культуры в школе. Отмечаются лишь эпизодические упражнения со скакалкой, применяемые для развития скоростно-силовых качеств в секционных формах занятий в некоторых видах спорта, однако целостной методики применения скиппинга в системе дополнительного образования, направленной на развитие физических качеств и повышение физической подготовленности, не разработано [3].

Цель исследования – экспериментально проверить влияние применения средств роуп-скиппинга на развитие скоростно-силовых качеств у детей 10-12 лет в системе дополнительного физического образования. Исследование проводилось в течение шести месяцев на базе цирковой студии «FRAPPE». Прыжки давались в начале каждой тренировки экспериментальной группе детей, у контрольной группы занятия проводились в обычном режиме без применения технологии роуп-скиппинга, занятия проводились 3 раза в неделю.

Следуя рекомендациям В.В. Бойко, в структуре организованных занятий с применением технологии роуп-скиппинга выделялась следующая структура занятий: разминка, аэробная часть, кардиореспираторный элемент тренировки, силовая часть, стретчинг (развитие гибкости), восстановительная часть. Данная обобщенная структура тренировки скиппинга может видоизменяться в зависимости от уровня физической подготовки обучающихся и целевого направления программы тренировки.

В начале тренировок занимающимся было рекомендовано начинать прыжки в спокойном темпе, постепенно его увеличивая, так как нами учитывалась высокая степень влияния прыжковых упражнений на дыхательную и сердечно-сосудистую системы. Таким образом, нагрузка увеличивалась, исходя из подготовленности каждого ребенка индивидуально, начиная с одной минуты до 5-6 минут. Интенсивные прыжки в течение 2-3 минут чередовались с минутными перерывами для восстановления дыхания и отдыха [1].

На занятиях использовались четыре вида прыжков, направленных на развитие скоростно-силовых качеств:

1. Прыжки классические вперед. По команде «Старт!» спортсмен начинает вращать скакалку сзади вверх, вперед, вниз. Внизу скакалка продолжает движение назад, и, когда она оказывается в крайнем нижнем положении, спортсмен перепрыгивает через нее. Скакалка оказывается сзади, что засчитывается за один прыжок. Далее спортсмен продолжает совершать прыжки до команды «Стоп!».

2. Прыжки классические назад. По команде «Старт!» спортсмен начинает вращать скакалку спереди вверх, назад, вниз. Внизу скакалка продолжает движение вперед, и, когда она оказывается в крайнем нижнем положении, спортсмен перепрыгивает через нее. Скакалка оказывается спереди, что засчитывается за один прыжок. Далее спортсмен продолжает совершать прыжки до команды «Стоп!».
3. Прыжки с попеременной сменой ног, вращение скакалки вперед. По команде «Старт!» спортсмен начинает вращать скакалку сзади вверх, вперед, вниз. Для правильной техники выполнения следует поднимать колени в прыжке высоко перед собой, примерно на 90 градусов. Таким образом, бедро в верхней точке будет параллельно полу. Чередовать подъемы по одной ноге, проворачивая кисти в таком темпе, чтобы скакалка не цеплялась за стопы. Далее спортсмен продолжает совершать прыжки до команды «Стоп!».
4. Прыжки на двух ногах, с двойным вращением скакалки вперед. По команде «Старт!» спортсмен начинает вращать скакалку спереди вверх, назад, вниз. При двойном прыжке скакалка проходит под ногами два раза за один прыжок. Для того чтобы успешно выполнить двойной прыжок, потребуется вращать скакалку быстро и прыгать выше, чем обычно, чтобы позволить скакалке пройти дважды, прежде чем приземлиться. Далее спортсмен продолжает совершать прыжки до команды «Стоп!».

По истечении педагогического эксперимента стали заметны положительные изменения скоростно-силовых качеств в экспериментальной группе детей. Показатели результатов в прыжках в длину с места имели положительную динамику у девочек на 7,5%, у мальчиков на 12,1%. В челночном беге результаты улучшились у девочек на 8,3%, у мальчиков на 11,6%. Степень увеличения результатов в беге на 30 м у мальчиков составила 15,6%, у девочек 9,8%. По всем видам тестов, проведенных на начальном и конечном этапе исследования прослеживается положительная динамика. Таким образом, проанализировав результаты проведенных тестов, характеризующих изменения скоростно-силовых качеств, нами было установлено, что применение скиппинга положительно способствует развитию скоростно-силовых способностей [4]. Также был проведен сравнительный анализ общей физической подготовленности контрольной и экспериментальной групп обучающихся, что позволяет сделать выводы об эффективности применения методики и средств роуп-скиппинга во время тренировок в дополнительном физическом образовании.

В результате проведения комплексного анализа экспертных оценок проведенных тестов можно констати-

ровать, что обучающиеся из экспериментальной группы выполняют прыжки и упражнения на скакалке более качественно по сравнению с контрольной группой. На конечном этапе исследования у экспериментальной группы достоверно зафиксирована значительная разница значений экспертных значений по всем видам прыжков.

В процессе проведенного исследования было установлено, что специально разработанные методики и комплексы прыжковых упражнений со скакалкой позволяют добиться значительных улучшений скоростно-силовых способностей и с успехом могут применяться в дополнительном физическом образовании.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антуфьев Д.А. С использованием скакалки, веревки и каната / Д.А. Антуфьев. – Физическая культура в школе. – 2017. №2 С. 16-21.
2. Бойко В.В. Прыжки через скакалку при реабилитации спортсменов / В.В. Бойко. – Наука-2020. 2016. №5. С. 12-14.
3. Валеев Э. Прыжковый марафон упражнений со скакалкой / Спорт в школе. – 2014. - №3. С. 20-21.
4. Колобова Л.В. Развитие координационных способностей у младших школьников в процессе обучения жонглированию мячами / Л.В. Колобова, М.А. Правдов, Д.М. Правдов. – Научный поиск. 2013. № 2.5. С. 62-64.
5. Миронов И.С. Динамические и пространственные характеристики точности движений / И.С. Миронов, М.А. Правдов, Д.М. Правдов. – Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. №3 (121). С. 68-73.
6. Правдов М.А. Влияние занятий скиппингом на физическую подготовленность студентов / М.А. Правдов, М.А. Корнева. – Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2010. № 7 (65). С.64-67.

© Лебедева Евгения Геннадьевна (jenya1433@yandex.ru), Королева Ирина Валентиновна, Митрофанова Анастасия Геннадьевна, Соколова Ирина Юрьевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Вологодский государственный университет

# КАРЛ ЧЕРНИ И ПРИМЕНЕНИЕ ЕГО ЭТЮДОВ ОР.636 В ФОРТЕПИАННОМ ОБУЧЕНИИ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

**Ли Чжэньюй**

Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург;  
преподаватель, Chifeng University China (Китай)  
931132369@qq.com

**Самсонова Татьяна Петровна**

Д.ф.н., к.искусствоведения, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина;  
Российский государственный университет имени А.И. Герцена

## KARL CZERNY AND THE IMPORTANCE OF OP.636 IN TEACHING PIANO IN CHINA

**Li Zhenyu  
T. Samsonova**

*Summary:* The article examines and investigates the basic creative and pedagogical rules of learning to play the piano, developed by Karl Czerny. A comparative analysis of frequently used opuses by Karl Czerny allowing to improve finger dexterity, as well as the importance of using Op.636 in teaching, which was previously little used in the development of piano playing skills in musical schools in China, is carried out.

*Keywords:* Karl Czerny, China, piano, music education, Op. 636, etudes, training, technical skills.

*Аннотация:* В статье рассмотрены и исследованы основные творческие и педагогические правила обучения игре на фортепиано, разработанные Карлом Черни. Проведен сравнительный анализ, часто используемых опусов Карла Черни позволяющих улучшить беглость пальцев, а также определяется необходимость применения при обучении Этюдов ор.636, ранее мало применявшихся в процессе развития навыков игры на фортепиано в музыкальных учебных заведениях Китая.

*Ключевые слова:* Карл Черни, Китай, фортепиано, музыкальное образование, ор.636, этюды, обучение, технические навыки.

### Введение

Учебные материалы по игре на фортепиано являются одним из основных элементов, обеспечивающих нормальный прогресс в обучении техники исполнения, а также основой и предпосылкой для повышения качества обучения игре на фортепиано. В музыкальных образовательных учебных заведениях Китая широко применяются педагогические методы Карла Черни для отработки техники игры на фортепиано. Начальный этап обучения игре на фортепиано – базовый, существующий для закрепления постановки руки и поддержки ладони владения пальцами обеих рук. Большое количество Этюдов Карла Черни можно использовать для закрепления начальных игровых движений на фортепиано и перехода к сложным навыкам, а использование сборника этюдов ор.636 «Начальная школа для чувствительности движений» позволяет достичь высоких результатов в обучении.

### Цель статьи

Провести сравнительный анализ сборника Этюдов К. Черни ор.636 в педагогической практике обучения техническим навыкам развития беглости игры на фортепиано. Выявить преимущества использования Этюдов ор.636 К. Черни. Обобщить характеристики разных опу-

сов К. Черни с указанием их преимуществ и недостатков. Оценить статус Этюдов К. Черни в истории фортепианного искусства и их ценность в учебном процессе в классе «фортепиано». Проанализировать особенности современного обучения игре на фортепиано в КНР, связанные с Этюдами К. Черни.

### Краткий обзор исследований по данной проблематике

Литература, использованная в данной статье, посвящена технике игры на фортепиано на первоначальном этапе обучения по методике К. Черни. В Китае эта литература крайне ограничена в объеме. Мы обратились к работам китайских авторов, изданными в настоящее время: Юй Руньян, Всеобщая история западной музыки (исправленное издание), 2006; У Сяоюй, Чжоу Мэй, Лю Хун. Теоретические исследования и практика преподавания фортепианного искусства, 2012; Чжоу Гуанжэнь. Фортепианные этюды Черни 50 песен: ор.740 - 699), Разъясненное издание, 2007; Ло Иган. Черни «Этюды беглости пальцев» на фортепиано (ор. 849)» Учебное пособие, 2006; Ли Шоумин. Некоторые мысли о преподавании вокальных этюдов. Китайская музыка 2017; Фэн Цзинлинг. Обзор жизни Черни и его учения. Голос Желтой реки, 2012. Из литературы на русском языке укажем: А.Д. Алексеев. История фортепианного искусства. II. М.:

1967. С.99-102; Терентьева Н.А. Карл Черни и его этюды. Л.: 1978.

На основании изученной литературы, в статье показана необходимость использования в педагогическом и методическом ключе Этюдов К. Черни разных опусов на первоначальном этапе освоения фортепианной техники, когда конкретные этюды помогают скорейшему и легкому получению технических навыков и развитию пальцевой моторики обеих рук.

### Методология

В статье используются методы исторического и историко-педагогического анализа, методы музыкально-педагогических сравнительных характеристик, методики обзора литературы, привлекаются нормативные документы и методики педагогической практики.

### Основная часть

Карл Черни (1791-1857), австрийский композитор, пианист и музыкальный педагог, являлся самым усердным учеником Л. Бетховена. Будучи учеником Л. Бетховена и учителем Ф. Листа, К. Черни занял уникальное связующее положение в истории фортепианного исполнительства и педагогики в XIX веке. Если динамичный стиль игры М. Клементи и игровые навыки Ф. Листа – две вехи в истории фортепианного исполнительства, то К. Черни – мост между этими двумя вехами. К. Черни написал большое количество фортепианных этюдов и методических указаний к ним, что способствовало развитию фортепианного исполнительского искусства в XIX веке. Эти этюды объединяют классический и динамичный стиль М. Клементи<sup>1</sup>. Этюды К. Черни тщательно организованы и классифицированы, от «простого к сложному», от небольших по объёму к более развёрнутым, от простой позиционной игры пяти пальцев, к сложным техническим приёмам фортепианной техники разного вида. Весь технический багаж Этюдов К. Черни помогает адаптироваться в практике игры на фортепиано студентам-пианистам разного уровня в китайских учреждениях му-

зыкального профиля.

Как композитор, К. Черни написал около тысячи произведений в разных жанрах, а как педагог фортепиано создал 78 сборников этюдов, имеющих свою нумерацию и предназначенных для разного технического уровня обучающихся. В его этюдах большое внимание уделяется гибкости движений пальцев и развитию навыков аппликатуры, когда можно свободно использовать запястье, а контроль силы нажатия на клавиши делает мелодию и музыкальность этюдов более яркой [7]. Среди множества этюдов К. Черни, которые вошли в обиход фортепианной педагогики во всём мире можно обозначить следующие; «Элементарный курс для фортепиано» ор.599; «Этюды по свободному владению фортепиано» ор.849; «Школа беглости» в 4-х тетрадях ор.299; «Этюды «Школа беглости» ор.740 – эти издания являются наиболее распространённой литературой в обучении игре на фортепиано.

В данной статье автор исследует и изучает необходимость использования в музыкальной педагогической практике Этюды К. Черни ор.636 «Начальная школа для чувствительности движений» для приобретения пальцевой беглости у начинающих пианистов. Этюды ор.636 К. Черни мало используется в педагогической практике настоящего времени в Китае. В китайской музыкальной педагогике Этюды ор.636 К. Черни незаслуженно забыты и используются редко, как малозначительные. В основных базовых учебниках первого уровня обучения, изданных в Китае, ор. 636 вообще не упоминается и игнорируется большинством учителей фортепиано [5].

По сравнению с другими сборниками Этюдов К. Черни, ор. 636 несколько непривычен для многих и часто игнорируется учителями игры на фортепиано[2]. После изучения «Элементарного курса фортепиано» ор.599 и «Этюд беглости игры на фортепиано» ор.849, многие учителя позволяют ученикам сразу играть Этюды «Школы беглости» ор.299 К. Черни для фортепиано, когда длительность и сложность репертуара внезапно возрастает, что затрудняет обучение, и многие студенты не могут



Рис.1. Пример. ор. 636-№ 1. Карл Черни

1 Мучио Клементи (Mutius Philippus Vincentius Franciscus Xaverius Clementi; 23 января 1752, Рим — 10 марта 1832, Ившем, Вустершир) — итальянский композитор, пианист, педагог, предприниматель.

плавно адаптироваться к исполнению новых произведений.

Мы же отмечали, что Этюды К. Черни ор.636 наилучшим образом объединяют базовое обучение; на них можно проводить углубленное обучение беглости пальцев, делая пальцы более крепкими и гибкими, что закладывает основу для освоения исполнительской техники высокого уровня. Автором детально проанализированы все 24 этюда ор.636. В настоящей статье прослеживается связь между ор.636, ор.849 и ор.299 К. Черни. Отмечаем, что необходимость использования в процессе обучения на фортепиано этюдов всех опусов К. Черни, даёт системное представление в развитии технической оснащённости обучающихся. Задачи, поставленные в Этюдах ор.636 К. Черни, позволяют сбалансировать развитие обеих рук с добавлением большого количества технических упражнений отдельно для левой или отдельно для правой руки [6]. Этюды К. Черни ор.636 для развития пальцевой беглости рук, являются важным вспомогательным звеном в общей концепции этюдов К. Черни, своеобразным переходом к следующему опусу 849 К. Черни, а затем появляется возможность сверхконвергенции между Этюдами ор.849 и ор.299.

Все 24 этюда ор.636 К. Черни включают многочисленные упражнения, как арпеджио, гаммы простые и хроматические, двойные ноты и т.д., где каждое из упражнений имеет свои цели и задачи. Кроме того, помимо акцента на практическую технику исполнения, обучающимся рекомендуется обращать внимание на мелодию и гармонию, имеющуюся в фортепианной фактуре, что иногда требует при исполнении разного весового качества рук; на это требуется особое мышечное ощущение в руках и слуховое внимание, что компенсирует монотонность технической работы. В создании Этюдов ор.636 К. Черни не ограничивался только обучением техническим приемам: в этом опусе представлена богатая мелодическая палитра, которая весьма разнообразна и требует от исполнителя определённой музыкальности. Таким образом, Этюды К. Черни развивают обучающихся не только технически, но и музыкально. Технические и музыкальные навыки, приобретённые с Этюдами ор.636 К. Черни, дают необходимую базу для исполнения музыкальных произведений разных стилей. В частности, эта база позволяет овладеть мастерством исполнения ранних сонат В. Моцарта, Й. Гайдна и Л. Бетховена [4]. Классические музыкальные произведения очень полезны и являются одной из важных основ для решения многих технических и музыкальных проблем исполнительства.

Сравнительные характеристики ор.849, ор.636, ор.299 К. Черни помогают осознать вспомогательную роль ор.636, который может использоваться в повседневном обучении, чтобы помочь учащимся разного уровня подготовки лучше освоить последующие, более

трудные в техническом отношении ор.849 и ор.299 [1].

Перечисленные опусы К. Черни позволяют обучающимся составить макро-представление о целостной системе обучения этого композитора и расширить свой собственный взгляд о фортепианной литературе, посвящённой техническому совершенствованию.

При одновременном анализе трех опусов ор.636, ор.849 и ор.299 можно обнаружить, что ор.849 для левой руки даёт относительно незначительные навыки, а ор.636, наоборот, добавляет много конкретных навыков именно для левой руки. Тренинг существенно улучшает проблему «слабой» левой руки и «сильной» правой руки, тогда как в ор.299 в этом аспекте не уделено достаточно внимания.

При исполнении этюдов с одновременным движением двух рук или попеременным движением обеих рук в ор.849 и ор.299 появляется неустойчивый и неравномерный ритм левой и правой руки, что приводит к неуравновешенному развитию рук на долгое время. Однако, путем добавления тех же технических навыков с применением мелодии в ор.636 дополнительные и вспомогательные упражнения могут эффективно облегчить и решить проблему дисбаланса в развитии рук. Помимо проблемы технического выравнивания правой и левой руки, мы можем обнаружить, что Этюды ор.636 имеют явные преимущества с другими опусами К. Черни в протяженности музыкальных линий, что требует приобретение навыка исполнения произведения длинными фразами. При этом можно добавить, что во всех Этюдах К. Черни присутствует динамическая составляющая, когда эффекты крещендо и диминуэндо делают мелодию певучей, а произведение – глубоким по музыкальному смыслу.

В практике фортепианного обучения Этюды ор.636 К. Черни необходимо понимать как связующее звено при изучении более технически трудных ор.849 и ор.299. Мы обращаем внимание на обучающую ценность ор.636 и советуем учителям музыки применять ор.636 в повседневном обучении в обязательном порядке.

### Обсуждения и выводы

В 300-летней истории развития фортепианного искусства этюды всегда занимали очень важное место. К. Черни как мастер композиции этюдов, создатель целостной педагогической системы фортепианной техники, внес большой вклад в техническое развитие обучения игры на фортепиано. В результате изучения всех этюдов ор.636 обучающиеся смогут не только более точно и конкретно овладеть классической этюдной техникой, но и приобрести навыки выразительного, эмоционального исполнения.

Автор надеется, что Этюды ор.636 К. Черни смогут занять достойное место среди инструктивной литературы, которая используется в Китае для создания технической базы у обучающихся пианистов.

### Заключение

Этюды К. Черни являются целенаправленными и всеобъемлющими для развития фортепианной техники. Оттачивание технических навыков закладывает прочную базу пальцевой техники разнообразного направления:

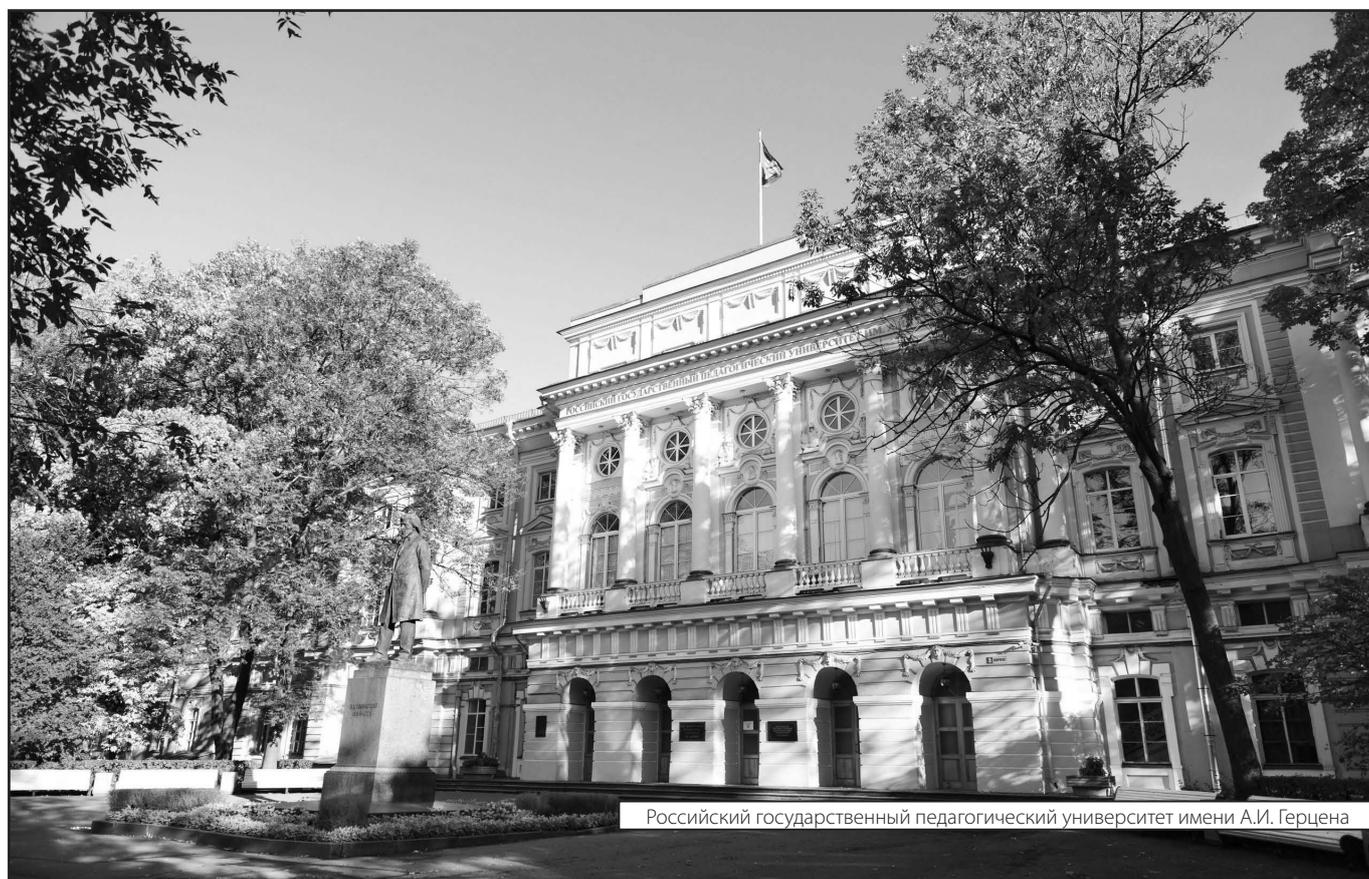
гаммообразных движений, больших и малых арпеджио, двойных репетиций, равномерной игры в терцию и сексту, октавной, аккордовой техники и т.д. Этот комpendиум и обобщённая энциклопедия по овладению техническими и музыкальными навыками осваивается Этюдами разных опусов К. Черни, которые постоянно изучаются и шлифуются музыкантами, они стали ценным активом в сегодняшнем обучении. Важный педагогический вклад К. Черни как педагога-композитора в фортепианное образование не утратил своей актуальности в наши дни.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ло Иган. К. Черни «Беглый этюд на фортепиано (Опус 849)» Учебное пособие. – Пекин: Народное педагогическое издательство, – 2006. – С.76.
2. Ли Шоумин. Некоторые мысли о преподавании вокальных этюдов. Издательство Китайская музыка № 1. – 2018. – 192-196 с.
3. У Сяоюй, Чжоу Мэй, Лю Хун. Теоретические исследования и практика преподавания фортепианного искусства – Пекин: Изд-во народного образования. – 2012. – С. 266
4. Фэн Цзинлинг. Обзор жизни Черного и его учений. – Издательство Голос Желтой реки, – 2012 т.9. – 104-106 с.
5. Чжоу Гуанжэнь. Фортепианный этюд Черни 50 песен: Opus 740 (699): Шанхай: – Разъясненное издание, 2007. – С.74
6. Чжоу Гуанжэнь, одобрен Цао Гуанпин, Быстрый этюд Черни для фортепиано с оркестром, соч. 299, – Пекин: Изд-во народного образования, – 2017. – С.15.
7. Юй Руньян, «Всеобщая история западной музыки» (исправленное издание), – Пекин: Изд-во народного образования, – 2006. – С. 366.

© Ли Чжэньюй (931132369@qq.com), Самсонова Татьяна Петровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

## РАЗВИТИЕ ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ С.А. РАЧИНСКОГО

**Майстренко Алексей Игоревич**

Аспирант, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева  
aleksei.maistrenko@mail.ru

### DEVELOPMENT OF THE IDEA OF MORAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF S. A. RACHINSKY

**A. Maistrenko**

*Summary:* The purpose of the study is to determine the features and direction of the idea of moral education in the pedagogical heritage of the people's educator Sergei Alexandrovich Rachinsky. The article shows the foundations of the moral education of the famous teacher. Much attention is paid to the understanding of what should constitute the content of education in school, priority disciplines are marked. The thoughts of S.A. Rachinsky regarding the role and function of the teacher in primary education are considered, which are not limited only to the presentation of the subject material. The paper also describes the practical experience of S.A. Rachinsky in the construction and management of schools. Methods: analysis, synthesis, generalization, contributed to the interpretation and integration of information on the topic under study contextual analysis, taking into account the signs of the context of the idea being formed; historical and typological helped to identify the general, most characteristic features and sides of the phenomenon under study in order to organize it. The study revealed the enormous influence of the Orthodox Church and general Christian values on the idea of moral education in S.A. Rachinsky's pedagogy. Moral education was aimed at the formation of a whole, healthy personality in the child, possessing Christian and universal qualities.

*Keywords:* S.A. Rachinsky, moral education, folk school, church.

*Аннотация:* Цель исследования – определить особенности и направленность идеи нравственного воспитания в педагогическом наследии народного просветителя Сергея Александровича Рачинского. В статье показаны основания нравственного воспитания знаменитого педагога. Большое внимание уделено пониманию того, что должно составлять содержание образования в школе, отмечены приоритетные дисциплины. Рассмотрены мысли С.А. Рачинского относительно роли и функции учителя в начальном образовании, которые не ограничиваются только лишь изложением предметного материала. В работе также описывается практический опыт С.А. Рачинского в строительстве и руководстве школами. Методы: анализ, синтез, обобщение, способствовали интерпретации и объединению информации по исследуемой теме контекстуальный анализ, учитывающий признаки контекста формировавшейся идеи; историко-типологический помогал выявить общие, наиболее характерные признаки и стороны исследуемого явления с целью его упорядочения. В результате исследования выявлено огромное влияние православной церкви и общехристианских ценностей на идею нравственного воспитания в педагогике С.А. Рачинского. Нравственное воспитание было направлено на формирование в ребёнке цельной, здоровой личности, обладающей христианскими и общечеловеческими качествами.

*Ключевые слова:* С.А. Рачинский, нравственное воспитание, народная школа, церковь.

В современной образовательной практике обнажился ряд проблем, которые берут своё начало в теоретико-методологических основаниях образования и их решение не может произойти на технологическом уровне. В первую очередь, это кризис мировоззрения, цели и смысла жизни у молодёжи, низкий духовно-нравственный уровень самих педагогов, отсутствие общей научной картины духовной реальности и согласия научного сообщества по главным вопросам духовно-нравственного воспитания.

В педагогическом наследии Сергея Александровича Рачинского (1833-1902) можно найти полезные здоровые мысли, которые могут поспособствовать современному обществу в деле нравственного воспитания школьников.

Теоретическая и практическая педагогическая деятельность С.А. Рачинского была во многом связана с тео-

ретическими положениями умственного, нравственного и духовного образования и воспитания в церковноприходской школе, разработанными К.П. Победоносцевым.

Интересно, что он относился к задаче духовного и нравственного совершенствования максимально лично. Это заметно из письма к К.П. Победоносцеву (1880), в котором он писал о том, что «нужно завоевать себе право читать Евангелие детям, не краснея» [7, с. 65]. На протяжении своей жизни он организовал более двадцати начальных школ, четыре из которых содержал сам.

Будучи единомышленником своего современника С.А. Рачинский считал, что основой для общественного единства выступает церковь, которая должна иметь тесное сотрудничество со школой. Он разрабатывал цель воспитания с точки зрения православной традиции, а именно – воцерковление души человека, её можно достичь лишь посредством воцерковления школы. Цен-

тральной фигурой в образовательном учреждении помимо учителя является ещё и законоучитель-священник, они в равной степени важны. Законоучитель-священник в школе выполняет не только роль учителя, но и пастыря. Церковная школа воспитывает добрый характер, благочестие, добродетели и христианскую жизнь.

С.А. Рачинский пристальное внимание концентрировал на содержании образования в сельской школе и, особенно, изучении русской грамоты и арифметики. Родители видели, что их дети становятся грамотными, и оставляли их для обучения в школе не на 4 года, но на 5-6 лет. С.А. Рачинский полагал, "как только родители поверят в школу, убедятся, что она сообщает прочную практически полезную грамотность, церковную и гражданскую, навык к быстрому и точному счету, что она обучает детей молитве и страху Божию, школа смело может углубить свой учебный курс и по времени, и по содержанию" [4, с. 67]. Первостепенными в школе являются церковное пение, подлинное благочестие, интерес к категориям веры и духа. Обучающиеся с неподдельным желанием читают и переписывают молитвы, стихотворения, отрывки из книг, имеющих духовно-нравственное содержание.

Изучение церковнославянского языка, богослужение, церковное пение, иконопись повышают интерес школьников к церкви. Рачинский говорил, что, всякое образовательное заведение в качестве покровителя должна иметь православную церковь. По его убеждению, в России два источника нравственного воспитания личности церковь и книга.

Публицист и философ XIX в. В.В. Розанов относился к школе Рачинского как к "рассаднику школ и сельских учителей". Его школа сохранилась и до наших дней. Он проявил себя ещё и как строитель, впервые в России построив школу с интернатом, а, выражаясь его же словами: "сельскую школу с общежитием", но, интересно заметить, что П.Ф. Каптерев не поддерживал идею существования подобных школ: "план Рачинского во многом русским школам неприменим" [2, с. 607].

Школа народного учителя, профессора Сергея Александровича Рачинского, как считали его современники и почитатели, давала подросткам целостное миропонимание, основанное на традиционных народных духовно-нравственных идеалах православия. Школа опиралась на народную и православную педагогику, что приносило свои позитивные результаты в нравственном воспитании подростков и детей, которые становились тружениками, порядочными семьянинами и придерживающимися моральных и этических норм членами общества. Посредством православия, мыслит С.А. Рачинский, достигается «та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христи-

анским по преимуществу» [6, с. 123].

С.А. Рачинский был прекрасно осведомлён о содержании учебных книг К.Д. Ушинского, в своих "Заметках о сельской школе" он сообщал, что в книге "Родное слово" имеются "упражнения чересчур ребячливы для наших сельских учеников", а для чтения "в сельской школе крайне неудобны по своему содержанию" [4, с. 89]. К.Д. Ушинский сам соглашался с указанным Рачинским недостатком книги, отмечая это в одном из писем 1870 года: "Написать книгу для народной школы составляет уже давно мою любимую мечту, но, кажется, ей и суждено остаться мечтой. Прежде мне необходимо кончить "Антропологию" и потом только я сколько-нибудь применю "Родное слово" к потребностям сельской школы. И всего досаднее, что в голове это давно готово, так что три-четыре месяца прежнего здоровья и я бы, кажется, все окончил". Но, по воле судьбы, в том же году он умер и, соответственно, "Родное слово" как по мнению Рачинского, так и Ушинского, так и осталось "неприемлемым к потребностям сельской школы", хотя "книга замечательная, единственная в своем роде в нашей литературе... Пользуется она в нашем официально педагогическом мире авторитетом почти каноническим" [4, с. 52].

Педагог и меценат, он замечал, что не по достоинству второстепенное место "отведено преподаванию Закона Божия в средних учебных заведениях". Он – заболел о строительстве сельских школ, и все свои деньги направлял на это дело. Сельская школа преобразуется «...из учебного заведения в воспитательное... Школа захватывает всё существо ребёнка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимый след. Какой? Это зависит от духа школы, от её организации, от персоналий, ею управляющих... Счастлива та школа, в которой имеется лампа, освещающая длинные зимние вечера, в которых ребята не вынуждены с трех часов по полудни сидеть в потемках или читать при свете догорающей печки. Но непроста задача учителя, который берёт на себя ответственность выполнять свои обязанности до конца, дополнять свои дневные уроки вечерними занятиями, без которых теряется смысл жизни несчастных школьников, оторванных от семьи, получающих учение лишь в течение двух, трёх зим, от Покрова до Светлого праздника... Да сохранит её Бог при первых неверных шагах её тяжёлого существования» [4, с. 13-15].

По Рачинскому: "Ни одним учителем не завершаются учебные силы школы. Рядом с ним в любой школе, заслуживающей название нормальной, действует законоучитель-священник... Благо той школе, в которой есть такой законоучитель! Она не умрёт, какие бы её не постигли внешние и внутренние трудности. Она пустит и глубокие корни, и широкие ветви... Но ещё важнее воспитательное воздействие священника на школу. Урок Закона Божия, сей любимый урок всех учеников, исходя из уст

любимого священника, обучающего своей собственной жизнью, имеет громадную силу... Священник, и вне классов смотрящий за жизнью учеников, оторванный от семьи, посещающий их бедное жилище во время утренней и вечерней молитвы, входящий в их маленькие горести, в их тяжёлые нужды, делает больше и значительнее, чем самый искусный преподаватель. Он являет смысл этой насильственной жизни детей вдали от родимого дома, под защитой Церкви. Он завязывает со своей паствой те крепкие связи, которые одни лишь и привносят прочность и настоящую силу его школьным поучениям. Хороший священник - душа школы; школа - якорь спасения для священника. Всё это не предположения, не добрые пожелания, а краткая отповедь моих собственных наблюдений" [4, с. 33-34]. И далее: "Над живой Церковью никакое правительство в мире не властно... Наша сельская школа, сделавшись приходской, тем самым приобретает характер церковной..."

С.А. Рачинский замечал, что изучение Закона Божия в классе будет неминуемо вести к практическому участию подростков в богослужении в роли чтецов и певцов, а церковно-славянский язык открывать доступ к духовным сокровищам: к Библии и богослужебным книгам. С.А. Рачинский также писал: "Наряду с чтением Евангелия необходимо в школе и чтение Псалтыри, вопреки всяким дидактическим соображениям, которые можно привести против ее чтения". Несмотря на это, по его мнению, это «уникальная Книга», в которой содержатся высокие и вечные истины.

Сергей Александрович своей практической деятельностью и её осмыслением непрестанно актуализировал значимость труда духовенства и учительства в процессе воспитания и обучения: «Лишь в дружном сотрудничестве законоучителя и учителя возможен успех в преподавании Закона Божия, возможен правильный ход всего школьного дела" [4, с. 65].

Сопоставляя народное искусство и сельскую школу, Рачинский писал о приоритете школы, взращивающей нравственность, отражающуюся на социальном поведении: "Русский народ - народ глубоко верующий, и первая из его практических потребностей, наряду с удовлетворением нужд телесных, есть общение с Богом... Не театр ему нужен, а церковь, достойная своего высокого назначения, и школа, раскрывающая перед ним сокровища Церкви...; и если... соперником Церкви будет кабак, если пьяный разгул слишком часто заглушает в нем всякое движение духа, если в этой борьбе не произойдет скорый решительный поворот, то вечный позор всем нам, людям досуга и достатка, мысли и знания, печатного слова и правительственной власти! Позор и проклятие нашему мертвому образованию, нашей праздной болтовне, нашей духовной пустоте и бессилию!" [4, с. 81]. Главные сферы духовной жизни, по Рачинскому, - рели-

гия, искусство и нравственное совершенствование человека [1, с. 21].

С.А. Рачинский был очень религиозным педагогом, прекрасно разбиравшимся в тонкостях православного учения написавшим некоторые богословские сочинения: "Божественная воля как источник существующего движения во Вселенной", "Религиозные воззрения А.С. Хомякова", под влиянием которого он принимает философскую концепцию апологии православия, выступающего ядром русской культуры, предсказание особого исторического предназначения и судьбы России.

Два года С.А. Рачинский путешествовал по странам Европы, где изучал вопросы народного образования и ботанику. Особо знакомился с педагогическими воззрениями И.Г. Песталоцци, придя к выводу, что наступило время возрождения педагогики, и что нужно проводить смелые опыты в воспитании человека. Вслед за К.Д. Ушинским, педагог считал, что стремления и идеалы любого общества нигде не выражаются так ярко, как в отношении к воспитанию.

Внушительную долю учебного времени народный учитель занимался изучением Закона Божия и церковно-славянского языка. Преподаванием Закона Божия занимался священник, в качестве метода выступали духовные беседы. Он был согласен с идеями К.Д. Ушинского, который докладывал: "Истинная, добросовестная наука, каковы бы даже не были личные верования самого ученого, не только найдет возможность настроить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столько же христианской, человеческой и художественной, сколько и народной" [8, с. 213].

С.А. Рачинский прекрасно понимал отличие идеалов русского и французского ребёнка. Для француза жизненным идеалом был честный труд и скромный заработок. Русский крестьянский подросток желал получить кусочек земли, передать его бедным, а потом уйти в монастырь. Это, как раз-таки влияние православной педагогики, ведущая в школах Рачинского к жизни во Христе и для Бога. Идеалом и общественной добродетелью у русских было благочестие [4, с. 23].

Идеал монашества традиционно признавался и превозносился в русском народе даже в самые нелёгкие времена. С.А. Рачинский упоминал и об этом: "Наша бедная сельская школа... Христианская потому, что учащиеся ищут в ней Христа... Во всех насажден живой зародыш благочестия... и смутный, но твердый религиозный и нравственный идеал: монастырь, жизнь в Боге и для Бога, отвержение себя - вот что совершенно искренно

представляется конечной целью существования, недостижимым блаженством этим веселым, практическим мальчишкам... Монастыря они не видели. Они разумеют тот таинственный, идеальный. Неземной монастырь, который рисуется перед ними в рассказах странников, в житиях святых, в собственных алканиях их души" [4, с. 26].

После семи лет преподавания в сельской школе-интернате С.А. Рачинский сделал вывод о том, что родители из крестьян приводят своих детей к нему в школу не из-за того, чтобы обучать их грамоте и счёту, а в основном по убеждению крестьян, что только школа способна укрепить и расширить в подростках базовые христианские принципы, включающие теплоту и сердечность в отношениях, нравственность, бескорыстие, честность, взаимопомощь, дисциплину и патриотизм, любовь к Отчеству.

Школа Рачинского в Татеве функционировала по своему выстроенному распорядку. Учебный процесс в ней продолжался круглый год. Обучение имело под собой строго христианские принципы. Установления церкви, такие как пост, строго соблюдались. Начало занятий ознаменовывалось молитвой, после чего дети расходились по учебным классам.

С.А. Рачинский был убеждён, что именно в условиях церковно-приходской школы возможно выстроить единой связи обучения с воспитанием. Церковно-приходская сельская школа - учреждение, в котором учится большинство населения России, предназначена стать отечественной национальной школой, воспитывающей человека интеллектуально и нравственно. «Чтобы стать на высоту этих задач, - писал С.А. Рачинский, - ей предстоит выработать особый тип учебный и нравственный, которому нет образца в школах западно-европейских». Школьный вопрос, с точки зрения Рачинского, это вопрос о духовных и традиционных основах и устоях нравственного воспитания, культуры, вопрос выбора и един-

ства [6, с. 78-79].

С.А. Рачинский, как и К.П. Победоносцев прививали уважение к народным традициям, русской культуре, которые, в сущности, имеют духовные православные корни. «Ни в коем случае нельзя, - писал С.А. Рачинский, порывать связь с прошлым, которое есть основа национальной памяти, позволяющая нам плодотворно работать для будущего» [5, с. 31].

По мнению дореволюционного исследователя педагогической работы С.А. Рачинского, татевской учитель церковно-приходской школы видел своей целью «стремление развить в детях религиозно-нравственное чувство и всей школе сообщить характер трудовой и честной семьи» [3, с. 22].

Таким образом, делается вывод, что рассмотренный нами просветитель народной школы видел в церкви не какой-то вспомогательный институт образовательного учреждения. С его точки зрения, церковь должна быть образцом и самоотверженным ресурсом для школы в отношении благочинной организации, использовании средств нравственного воспитания, построении отношений в соответствии с христианскими принципами, руководстве нравственным христианским идеалом. Церкви, принимая непосредственное участие в школьном деле, необходимо выполнять своё учительское призвание, а священнику помимо просто учительской функции следует осуществлять и духовную пастырскую заботу. С.А. Рачинский продолжал христианскую духовную традицию представления человека. Важнейшая цель воспитания - это не просто верующий человек, а полноценная личность, в которой вера и разум мирно сосуществуют. Много раз он заострял внимание на деятельном, творческом интересе в педагогической работе личности учителя, а педагогическое дело (как светского педагога, так и духовного лица) понималось как высшая богоподобная форма творчества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горбов, Н.М. С.А. Рачинский / Н.М. Горбов. - СПб., 1903.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. СПб., 1915.
3. Очерки по истории педагогики. Вып.3 / под ред. А.И. Анастасиева. - Казань, 1903.
4. Рачинский С.А. Сельская школа / С.А. Рачинский. СПб., 1902.
5. Рачинский, С.А. Absit omen / С.А. Рачинский. - М., 1901.
6. Рачинский, С.А. Сельская школа / С.А. Рачинский. - М., 1891.
7. Стеклов, М.Е. Школьный апостол / М.Е. Стеклов // Педагогика. - 1988. - №2.
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. / К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1988. Т.2.

© Майстренко Алексей Игоревич (aleksei.maistrenko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИИ)

### VALUE APPROACH IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY (TEACHING BIOLOGY)

**A. Naidan**

*Summary:* With regard to the teaching of biology, the fifth grade is a special case, since the continuity with the previous academic year is less pronounced than all other subjects. The directions of increasing interest in the content and cognitive side of the subject, considered in the literature, pay little attention. This determined the direction of our pedagogical experiment, which consisted in each student completing mini-projects about plants in the Red Book of Russia. The results of the experiment indicate an increase in interest in the subject (the cognitive component), as well as the formation of an aesthetic and value approach to nature.

*Keywords:* value approach, nature protection, biology lessons, fifth grade, educational projects.

**Найдан Алексей Николаевич**  
аспирант, Московский Педагогический  
Государственный Университет  
NaydanAlexey@gmail.com

*Аннотация:* В отношении преподавания биологии, пятый класс представляет собой особый случай, поскольку преемственность с предыдущим учебным годом выражена менее всех других предметов. Рассмотренные в литературе направления повышения интереса к содержательной и когнитивной стороне предмета, мало внимания уделяют ценностной составляющей. Этим определялась направленность проведенного педагогического эксперимента, заключающегося в выполнении каждым учеником мини-проектов о растениях Красной книги России. Результаты эксперимента свидетельствуют о повышении интереса к предмету (когнитивная составляющая), а также о формировании эстетического и ценностного подхода в отношении к природе.

*Ключевые слова:* ценностный подход, охрана природы, уроки биологии, пятый класс, учебные проекты.

Принятие системы федеральных образовательных стандартов (ФГОС) ознаменовало и смену парадигм образования. Прежняя, знаниевая, имела целью вооружить учащихся максимальным количеством знаний, умений и навыков. Новая, компетентностная, ставит целью формирование современного человека как социально активной и деятельной личности, профессионала и гражданина, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения [8].

В свете этой концепции, содержание образования вообще и каждого преподаваемого предмета в частности предусматривает не только формирование опыта познавательной и практической деятельности, но и формирование опыта эмоционально-ценностных отношений [1]. Этот тезис, высказанный еще в отношении ФГОС первого поколения, не теряет своей актуальности и сегодня, определяя важности ценностного подхода к содержанию урока по любому предмету – в том числе и по биологии.

Еще одной неперменной составляющей современной парадигмы образования видится ее преемственность – как в содержании образования, так и в морально-нравственном, ценностном контексте – от класса к классу, от одной учебной ступени к другой. Однако и в наши дни проблема такой преемственности остается актуальной, и прежде всего в отношении «перехода» между младшим и средним звеном [9]. В статье данного

автора проблема рассмотрена в целом, хотя и во многих аспектах (в том числе ценностно-этическом). Однако те же вопросы в отношении преподавания дисциплин биологического цикла в доступной литературе систематически не рассмотрены – но именно в этом видится актуальность нашего исследования.

Более того, в отношении дисциплин биологического цикла эти вопросы имеют значительное своеобразие, которое, на наш взгляд, заключается в следующем.

Во-первых, знания о природе в младших классах даются в курсе «Окружающий мир» обобщенно, в сочетании с другими темами и проблемами. В результате познавательная составляющая формируется у учащихся активно, но становление адекватного ценностного отношения к природе при этом замедлено. Основное противоречие известно: между необходимостью всестороннего учета воспитательных моментов и недостатком учебного времени, которое обычно направляется на решение основных задач урока.

Во-вторых, значимо также, что преподавание биологии, как систематизированного предмета, начинается с пятого класса, притом, в соответствии с иерархией уровней живой природы – с ботаники. С точки зрения последовательности учебных задач это оправдано, но восприятие детьми этого предмета неоднозначно. «Даже само слово «ботаник» в наши дни стало нарицательным,

имеющим негативно-иронический оттенок» – резюмирует в своей статье Т.В. Максимова, подчеркивая необходимость придать ботаническим знаниям их подлинный статус в ходе изучения курса биологических дисциплин школе [4].

В-третьих, многогранный опыт активизации интереса к предмету очень прогрессивен и интересен, различны и способы достижения педагогического эффекта: с помощью лабораторных работ [2], учебно-исследовательских факультативов [5], системы научно-исследовательских мини-проектов [10]. Однако во всех этих направлениях основной акцент интереса, привлечения внимания, активной самостоятельной деятельности приходится именно на познавательную составляющую, и именно таковая оценивается в качестве результата. Вопрос же исследования формирования ценностного отношения к природе в результате подобных занятий (притом именно в пятом классе) в текущей научно-педагогической периодике практически не отражен.

Вместе с тем, пути такого исследования и его методики рекомендуют (хотя и не приводят практических результатов) в своей статье практические педагоги средней школы С.А. Николаева и О.В. Полявина [7].

Для решения заявленных нами для исследования задач, оптимален опросник «ЭЗОП» («эмоции – знания – охрана – польза»). Целью этого метода, разработанного В.А. Ясвиным и С.Д. Дерябо, является определение типа доминирующей установки учащихся в отношении природы:

- эстетического (Э) – восприятие природы как объекта красоты
- когнитивного (К) – интерес к знаниям о природе, ее изучению,
- ценностно-этического (Ц) – отношение к природе как объекту сбережения, охраны;
- прагматического (П) – акцентирование «полезности» природы для человека [3].

Методика предназначена для учащихся среднего звена, поэтому может быть применена и для пятиклассников. Она содержит 12 пунктов, каждый из которых состоит из стимульного слова и – слов-ассоциаций (среди которых опрашиваемый должен выбрать одно, характеризующее тип отношения к данному объекту природы). Количество выборов того или иного типа представляется в процентном отношении от максимального возможного, а затем им присваиваются соответствующие ранги: 1, 2, 3, 4..

Проведенное в начале учебного года в пятом классе тестирование по этой методике дало следующие результаты (рис. 1): преобладало прагматическое отношение к природе, на втором месте оказалось познавательное, на третьем – эстетическое, и на последнем месте – этическое. Такое положение можно объяснить тем, что в изучавшем в прошлом учебном году курсе «Окружающий мир», помимо знаниевой составляющей, большое место занимали вопросы использования природных богатств – соответственно этому сформировались и мнения учащихся. То есть, сформированность осознанного ценностного отношения учащихся к природе недостаточна, и для коррекции этой ситуации необходим педа-

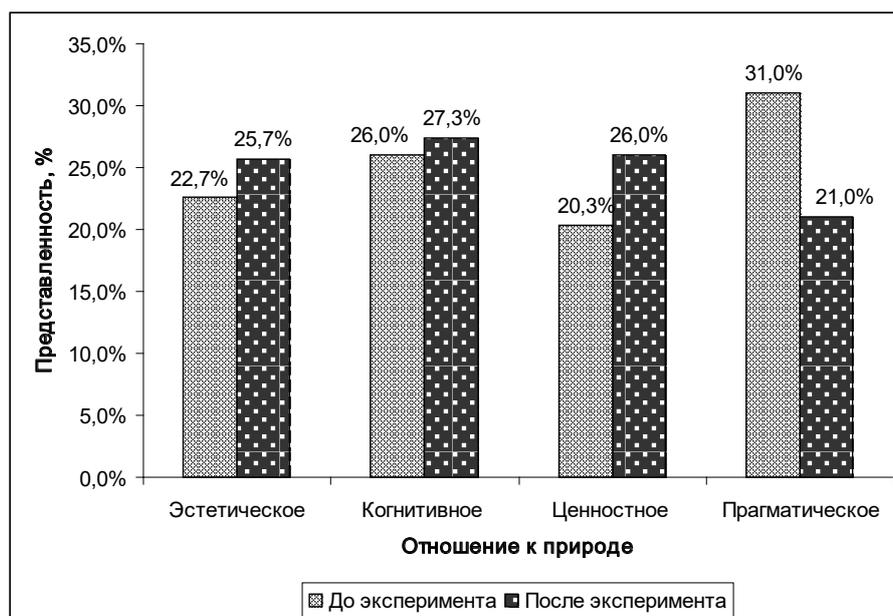


Рис. 1. Сравнительная характеристика отношения к природе в исследуемом классе в результате педагогического эксперимента

гогический эксперимент.

Сущность его состояла в том, что каждый из учащихся исследуемого пятого класса в течение учебного года выполнял один самостоятельный учебный мини-проект – рассказ об одном из растений Красной книги России. Выполнение предусматривало не только информацию о месте произрастания и биологических особенностях, но и об его эстетических характеристиках, а также о причинах, почему оно оказалось на грани исчезновения.

Формат мини-проекта предусматривал пятиминутный доклад с применением необходимого, самостоятельно подобранного учеником иллюстративного материала. Он заслушивался обычно в конце урока, перед завершающей частью. Достоинствами проекта необходимо признать следующие:

- ученики не самостоятельно подбирали информацию и иллюстративный материал, ввиду чего формировались навыки поиска и использования информации;
- выделяя самое главное, ввиду краткости доклада, они приобретали опыт целенаправленных действий с информацией;
- представляя доклад перед классом, они приобретали навык выступления перед аудиторией, который в младших классах формируется обычно недостаточно.

Главным же результатом педагогического эксперимента следует считать изменение ценностного подхода у учащихся в результате него (рис. 1). Все три позитивных параметра сблизились и практически выровнялись (при небольшом преимуществе когнитивного), параметр же прагматического отношения к природе снизился до приемлемого уровня.

Данные педагогического наблюдения на уроках позволяют констатировать также повысившийся общий интерес к урокам: повысилась активность ответов, ученики стали чаще и обоснованнее задавать вопросы, что подтверждает выявленный некоторый приоритет когни-

тивной составляющей.

Следует признать также тезис, изложенный во ФГОС среднего образования и рассмотренный во многих работах – о необходимой интегративности обучения и значении межпредметных связей в соответствии с ФГОС [6]. В отношении данной темы это прежде всего касается литературы и краеведения, поскольку им принадлежит дополнительная роль в формировании ценностно-эстетических представлений о природе.

В целом же из проведенной работы необходимо сделать следующий ряд выводов:

1. В отношении преподавания биологии пятый класс представляет собой особый случай, поскольку преемственность с предыдущим учебным годом выражена менее всех других предметов – как в содержательном, так и в мировоззренческом аспекте;

2. В доступной литературе исследованы различные направления и методики повышения интереса к содержательной и когнитивной стороне предмета, но мало внимания уделено ценностному подходу к нему. Это определяло направленность проведенного нами педагогического эксперимента, заключающегося в выполнении каждым учеником мини-проектов о растениях Красной книги России.

3. Предложенный педагогический эксперимент способствовал не только повышению интереса к предмету (когнитивная составляющая), но и формированию эстетического и ценностного подхода в вопросах природы.

Вместе с тем, нуждаются в дополнительном исследовании и другие вопросы ценностного подхода – тем более, что соответствующие тестовые методики существуют и для них. Прежде всего, это определение ведущего типа мотивации взаимодействия с природными объектами, а также диагностическая методика «НАТУРАФИЛ», результаты которой характеризуют особенности субъективного отношения к природе. Такая диагностика должна составить основу последующих наших исследований.

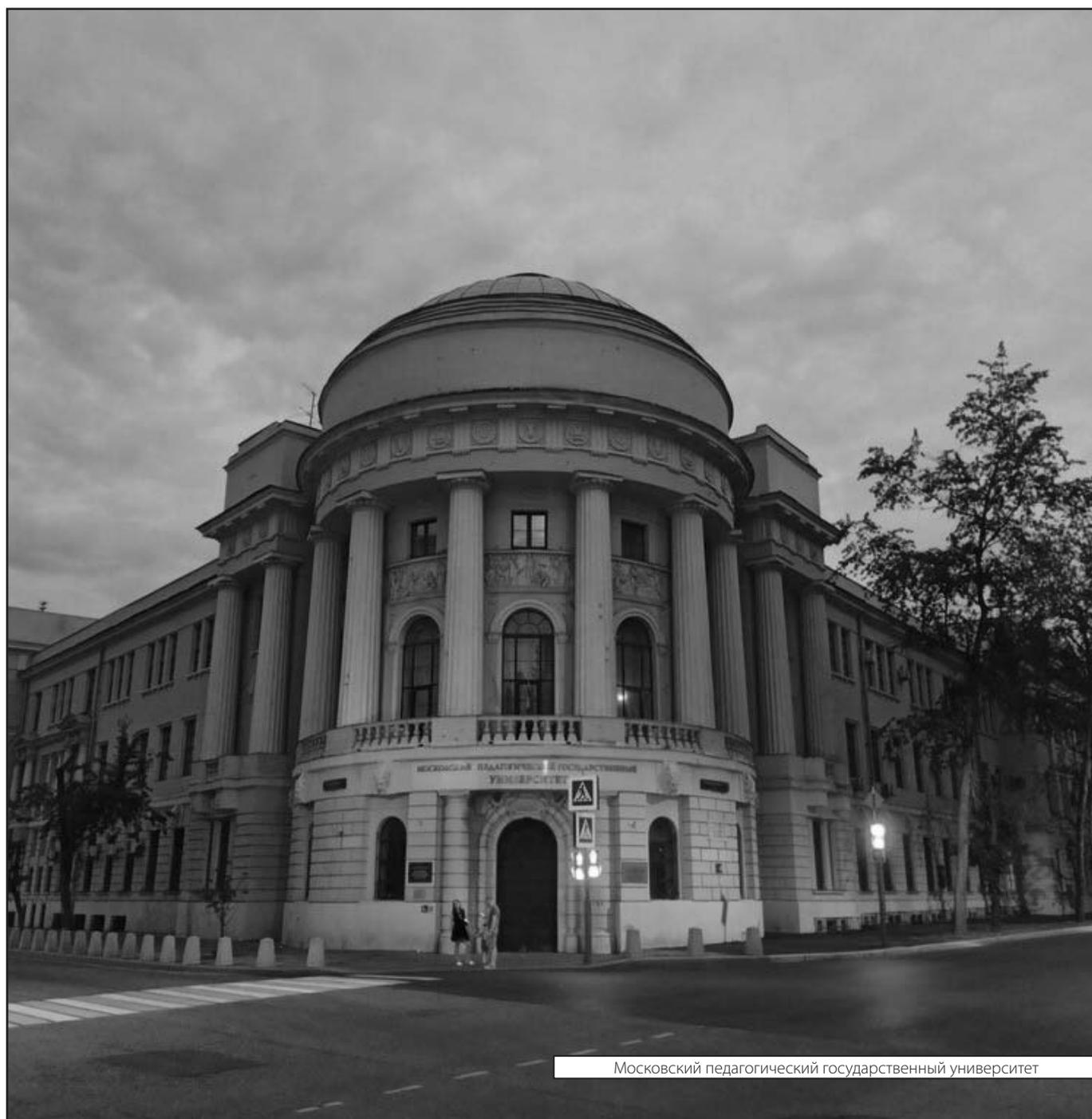
#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.Н. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к живой природе как одно из условий развития личности школьника // Наука и школа. - 2012. - № 1. - С. 81-84.
2. Гринькова О.В. Организация обучения школьников 5 классов предмету "Биология" в условиях реализации ФГОС // Проблемы педагогики - 2016 - № 2. - С. 32-39.
3. Дерябо С.Д., Ясвин. В.П. Экологическая педагогика и психология. - Ростов-на-Дону.: Феникс. - 1996. - 480 с.
4. Максимова Т.В. Новые приемы в преподавании практической части ботаники на уроках и во внеурочной деятельности // Science for Education Today. - 2013. - № 3. - С. 5-9.
5. Матвеева А.В. Формирование экологической компетентности учащихся средствами проектной технологии // Вестник Мининского университета - 2015 - № 2. - С. 28-37.

6. Машкова Н.Н. Шувалова И.В. Реализация интегративного подхода в процессе обучения ботанике в школе // Интеграция образования. - 2013 - № 4. - С. 110-117.
7. Николаева С.А., Полявина О.В. Теоретические аспекты формирования ценностного отношения к природе у учащихся основной школы // Наука и перспективы. - 2018. - № 3. - С. 70-73
8. Рагозина Г.А., Коняхина И.В. Значение компетентностной парадигмы в образовании // Приволжский научный вестник/ - 2014/ - № 2. - С. 159-166.
9. Шацкая М.В. Психолого-педагогические основы преемственности на начальном и среднем этапах обучения школьников // Евразийский Союз Ученых. - 2020. - № 1. - С. 68-71.
10. Хамидуллина Р.Р. Метод проектов в обучении биологии // Science Time. - 2017. - № 12. - С. 581-586.

© Найдан Алексей Николаевич (NaydanAlexey@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КУРСУ «ФИЗИКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ»

### METHODICAL APPROACH TO THE COURSE "PHYSICS THROUGH THE PRISM OF NON-STANDARD PROBLEMS"

*E. Nelyubina  
E. Bobkova  
I. Grigoryants  
K. Bogonosov*

*Summary:* A special place from the point of view of inclusion in the educational process today is occupied by elective courses, in particular in physics. They belong to extracurricular activities and are organized, as a rule, at the senior levels. However, the quality of the developed programs and teaching aids sometimes leaves much to be desired, so the analysis of the programs will be relevant and expedient.

In our work, we want to pay attention to the consideration of elective courses aimed at studying such a section of physics as "Physics through the prism of non-standard problems", this is due to the fact that this topic is key in the study of the school subject of physics and one of the main in preparing students for passing the final tests.

The problem is that today there are a number of shortcomings in the developed teaching aids for elective courses, therefore there is an acute problem in the development of educational and methodological complexes of elective courses that meet modern requirements.

#### **Purpose**

The purpose of the study is to design a program and educational and methodological support for the course "Physics through the prism of non-standard problems" for 10th grade students who have chosen the physics and mathematics profile of education.

**Results:** the research is determined by the fact that a program has been developed and an educational and methodological complex has been designed for the elective course "Physics through the prism of non-standard tasks", which meet modern requirements for regulatory documents used in the organization of the educational process.

These developed documents have been partially tested and can be implemented in all educational institutions.

*Keywords:* teaching methods of physics, teaching, extracurricular activities, elective course, lesson.

**Нелюбина Елена Георгиевна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара  
nelubina.elena@pgsga.ru*

**Бобкова Елена Юрьевна**

*К.п.н., доцент, Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самара  
vica3@yandex.ru*

**Григорьянц Игорь Александрович**

*К.э.н., доцент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева  
krater-i@list.ru*

**Богонос Константин Александрович**

*К.т.н., доцент, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ГКУ), г. Москва  
kbogonosov@gmail.com*

*Аннотация:* Особое место, с точки зрения включения в образовательный процесс, на сегодняшний день занимают элективные курсы, в частности – по физике. Они относятся к внеурочной деятельности и организуются, как правило, на старших ступенях. Однако качество разработанных программ и методических пособий иногда оставляет желать лучшего, что подчеркивает актуальность проведения их методического анализа. В статье рассматриваются элективные курсы, направленные на изучение такого раздела физики, как «Физика через призму нестандартных задач». Выбор тематики элективного курса обусловлен тем фактом, что данная тема является ключевой при изучении физики в рамках школьного курса, и, как следствие, одной из главных тем, при подготовке учащихся к сдаче итоговых испытаний.

**Проблема** – на сегодняшний день в разработанных учебно-методических пособиях по элективным курсам существует ряд недочетов, что актуализирует необходимость разработки учебно-методических комплексов элективных курсов, соответствующих современным требованиям.

**Цель исследования** – спроектировать программу и учебно-методическое сопровождение курса «Физика через призму не стандартных задач» для учащихся 10-х классов, выбравших физико-математический профиль обучения.

**Результаты:** результативность исследования определяется фактом разработки программы и успешным проектированием учебно-методического комплекса по элективному курсу «Физика через призму не стандартных задач», которые соответствуют современным требованиям, предъявляемым к нормативно-правовым документам, используемым в организации образовательного процесса.

Разработанные документы частично апробированы и могут быть реализованы во всех образовательных учреждениях.

*Ключевые слова:* методика преподавания физики, обучение, внеурочная деятельность, элективный курс, занятие.

Образование на территории РФ претерпевает ряд изменений, которые оказывают влияние на качественные показатели и уровень подготовки выпускников. В связи с этим актуальным направлением ис-

следований является формирование образовательных продуктов, направленных на увеличение качественных критериев подготовки и удовлетворение потребностей обучающихся. Все образовательные продукты, предо-

ставляемые учащимся, должны быть нацелены на развитие их способностей, умений и приспособительных свойств к адаптации в социально-экономических и технологических условиях развития современного социума. [1,2,3]

Ориентиром для трансформации является естественнонаучная область предметов, которая должна быть адаптирована под учет личностных особенностей обучающихся и направлена на их профессиональную ориентацию в системе современных технологических условий.

Отсюда возникает необходимость осуществления более широкого подхода при изучении предметов предметной области «Естественные науки» и возможность его осуществления через элективные курсы. [4]

Элективные курсы позволяют проектировать содержание естественнонаучной области образования при интенсификации процессов индивидуализированного подхода, учета личностных качеств обучаемого и предоставления информации о наиболее перспективных и актуальных направлениях деятельности при выборе будущей профессии.

Одним из таких модулей может быть элективный курс «Физика через призму не стандартных задач». Данный проектируемый курс направлен на усиление научности при изучении разделов «Механика» и «Молекулярная физика», а так же позволяет осуществлять индивидуализированный подход в обучении, основанный на определенном типе мышления ученика, методы и технологии используемые при его реализации позволят увеличить качественные и количественные характеристики обучаемости, повысить уровень естественнонаучного мышления, развить механизм метапредметности в рамках изучаемых тем, дать информацию о дальнейших направлениях самореализации и самовыбора профессии.

В методико-психолого-педагогической отраслях наук накоплен опыт по построению различных элективных курсов по физике. Однако естественнонаучное образование в условиях современного обучения на сегодняшний день не обладает таким дидактическим и методическим инструментарием, практическая реализация которого на уровне физических знаний, в частности применительно к разделам «Механика» и «Молекулярная физика», могла бы способствовать естественнонаучной подготовке учащихся, соответствующей требованиям общества, потребностям и интересам учащихся. [5,6]

Приведенные данные в литературных источниках по проблемам современного состояния профильного естественнонаучного образования, демонстрируют необходимость в модернизации методологических, психолого-педагогических аспектов составления элективных

курсов, а проанализированные исследования ряда авторов позволили вычлнить некоторые противоречия с точки зрения регламентации образовательного процесса:

- между выдвигаемыми нормативами от государственных органов власти и реальными потребностями общества в гражданах, завершающих свое обучение в школе, которые должны обладать целостным мировоззрением, естественнонаучным мышлением, и объективным состоянием уровня подготовки выпускников, обладающих ограниченными навыками, находящимися на стадии формирования начальных представлений о развитии естественнонаучного мировоззрения;
- между быстрыми, постоянно изменяющимися темпами развития физических знаний в современной науке и недостаточной разработанностью дидактических механизмов их отражения в содержании физического образования, в частности при изучении разделов «Механика» и «Молекулярная физика» в классах естественнонаучного и физико-математического профилей;
- между потенциальными возможностями более широкого изучения особо важных тем физики, обеспечивающих повышение качества естественнонаучной и физико-математической подготовки, развития естественнонаучного мышления учащихся и неудовлетворительным состоянием существующего учебно-методического обеспечения для классов естественнонаучного профиля и физико-математического профиля которое не позволяет реализовать данные возможности.

Все вышеизложенное актуализирует встает необходимость внедрения элективных курсов, направленных на углубленное изучение отдельных тем школьной программы, в систему работы школы на старших ступенях обучения.

В рамках исследования авторами 22 декабря 2020 года в рамках научно-методического семинара «Диссеминация передового педагогического опыта деятельности учителей Самарской области – 2020», проводимого на базе Самарского государственного социально-педагогического университета, было опрошено 33 учителя-предметника. Опрос проводился в форме анкетирования, направленного на выявление их отношения к элективным курсам. Базовым вопросом анкеты являлся следующий: Какую роль в учебном процессе вы отводите элективным курсам? По результатам анализа было установлено, что 85% опрошенных (28 респондентов), признают элективные курсы необходимыми для развития познавательного интереса учащихся и лишь 15% (5 респондентов) считают, что элективные курсы являются лишней нагрузкой для учащихся. При этом, 100 % из числа педагогов, ответивших утвердительно на вопрос о необходи-

мости элективных курсов для развития познавательного интереса учащихся, отметили, что считают необходимым проводить элективный курс по физике.

Таким образом, анкетирование показало, что большинство педагогов признают необходимость элективных курсов в школе и считают, что они способствуют систематизации знаний учащихся, а также являются эффективными при подготовке к ЕГЭ, олимпиадам и творческим конкурсам.

На современном рынке образовательных услуг представлено достаточно большое количество уже разработанных элективных курсов, но самый главный недостаток в них, заключается в том, что, как правило, они не содержат полного учебно-методического сопровождения. [7]

В ходе исследования были выявлены следующие типовые недостатки:

1. авторами не указаны нормативные документы, которые являются регламентом составления и реализации рабочих программ;
2. отсутствует содержание элективного курса;
3. отсутствует описание учебно-методического и материально-технического обеспечения;
4. отсутствует методическое сопровождение элективного курса.

Разработка нашего элективного курса по физике реализовывалась с учётом таких нюансов современной системы среднего образования как переход на федеральные государственные стандарты, направленность образовательного процесса на достижение обучающимися новых образовательных результатов. [3,5]

Разработанный элективный курс по физике взаимодействует с процессом обучения физики в средней школе. При этом система курса способна подстраиваться и развиваться в зависимости от социального заказа общества.

Еще одним немаловажным условием успешной реализации курса является наличие методических рекомендаций для педагогов; пособий для учащихся, содержащих инструкции к проведению опытов, необходимый теоретический материал, изложенный в доступной и занимательной форме, а также комплекс заданий, стимулирующих школьников к занятиям учебно-исследовательской деятельностью по физике.

Учитывая все вышеперечисленные условия, особенности и рекомендации к составлению программы элективного курса, нами было сконструировано содержание элективного курса «Физика через призму не стандартных задач».

Цель курса: систематизировать и углубить представления учащихся о законах и понятиях, изучаемых разделах «Механика» и «Молекулярная физика», для подготовки к сдаче итоговых экзаменов по физике.

Процесс решения задач служит одним из средств овладения системой научных знаний по тому или иному учебному предмету. Особенно велика его роль при обучении физике, где задачи выступают основным средством формирования основополагающих физических знаний и умений. В процессе решения, обучающиеся овладевают методами исследования различных явлений природы, знакомятся с новыми прогрессивными идеями и взглядами, с открытиями отечественных ученых, с достижениями отечественной науки и техники, с новыми профессиями.

Программа элективного курса ориентирует на дальнейшее совершенствование уже усвоенных обучающимися знаний и умений. В программе выделены два основных раздела школьного курса физики, в начале изучения которых с обучающимися повторяются основные законы и формулы. При подборе задач по каждому разделу используются вычислительные, качественные, графические, экспериментальные задачи.

При решении задач особое внимание уделяется последовательности действий, анализу физического явления, проговариванию вслух решения, анализу полученного ответа.

При повторении обобщаются, систематизируются как теоретический материал, так и приемы решения задач, принимаются во внимание цели повторения при подготовке к единому государственному экзамену.

При изучении курса предусматривается самостоятельная работа в виде выполнения домашних заданий. Минимальный объем домашнего задания: 4-5 задач (1-2 задачи повышенного или высокого уровня с развернутым ответом, 2 - 3 задачи среднего уровня с кратким ответом).

Задачи курса:

- познакомить учащихся с классификацией задач по содержанию, целям, способам представления и содержанию информации
- совершенствовать умения решать задачи по алгоритму, аналогии, графически, геометрически и т.д.;
- использовать активные формы организации учебных занятий;
- развивать коммуникативные навыки, способствующие умению вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения при обсуждении хода решения задачи;
- использовать нестандартные задачи для развития

- творческих способностей старшеклассников;  
 — развивать информационно-коммуникативные умения школьников при выполнении тестовых заданий с помощью компьютера.

Предусматриваются виды контроля, позволяющие оценивать динамику усвоения курса учащимися и получить данные для определения дальнейшего совершенствования содержания курса: кратковременные контрольные работы-тесты (по окончании каждого раздела)

В конце изучения курса проводятся итоговые занятия в форме мониторинговых работ, задания которых составлены на основе открытого банка заданий по физике <http://www.fipi.ru/> и заданий сайта «Сдам ГИА: Решу ЕГЭ» <https://phys-ege.sdamgia.ru/>.

Мониторинговые работы рассчитаны на 2 часа и включают в себя до 15 заданий различного уровня сложности.

На изучение данного курса отводится 1 час в неделю в первом полугодии 10 класса. Программа курса рассчитана на 17 часов и предполагает ее изучение в течение первого полугодия учебного года: с учетом 1 часа в неделю.

Содержание элективного курса:

*Введение (1 час)*

Классификация задач. Алгоритмы решения каждого типа задач.

*Механика (9 час)*

Виды движения материальной точки. Графики зависимости физических величин от времени при различных видах движения материальной точки. Законы Ньютона. Движение тел по наклонной плоскости. Движение свя-

занных тел. Периодическое движение. Графики зависимости величин от времени для вращательного и колебательного движения. Закон сохранения импульса. Абсолютно упругое и абсолютно неупругое соударение. Закон сохранения механической энергии.

*Термодинамика (5 час)*

Основное уравнение МКТ. Уравнение состояния идеального газа. Графическая интерпретация изопроцессов. Адиабатный процесс. Циклические процессы. Количество теплоты. Тепловой баланс. Графическое определение работы идеального газа.

*Итоговый мониторинг (2 час). [10,11,12,13,14]*

Курс включает материалы по физике, которые помогут расширить и углубить знания обучающихся о механике и молекулярной физике.

После изучения данного элективного курса учащиеся должны **знать**:

- Классификации задач;
- Методы решения задач;
- Основные правила и законы разделов «Механика» и «Молекулярная физика» с целью применения их к решению задач;
- Устройства и принципы действия измерительных приборов;
- Правила работы с приборами.

После изучения данного элективного курса учащиеся должны **уметь**:

- Анализировать физическое явление;
- Проговаривать вслух решение;
- Классифицировать предложенную задачу;
- Последовательно выполнять и проговаривать этапы решения задачи;
- Решать задачи повышенного и высокого уровня сложности;

Таблица 1.

Тематическое планирование курса

№	Наименование темы	Кол-во часов	Перечень обязательных л.р., п.р., к.р. и других видов работ
1.	Введение	1	– Самостоятельная работа – 2 – Кратковременная контрольная работа – 4 – Тест – 1 – Лабораторная работа – 1
2.	Механика	9	
	1.1. Кинематика материальной точки	2	
	1.2. Динамика материальной точки	2	
	1.3. Периодическое движение	2	
	1.4. Законы сохранения	3	
3.	Термодинамика	5	
	2.1 МКТ	2	
	2.2 Основы термодинамики	3	
4.	Итоговый мониторинг	2	

- Решать комбинированные задачи;
- Владеть различными методами решения задачи: аналитическим, графическим, экспериментальными т.д.;
- Владеть методами самоконтроля и самооценки;
- Измерять физическую величину;
- Вычислять абсолютную и относительную погрешность прямых измерений;
- Самостоятельно анализировать полученные результаты и делать выводы.

В качестве ведущего подхода при разработке и реализации элективного курса по физике «Физика через призму не стандартных задач», нами был выбран личностно-ориентированный подход, поскольку личностную ориентацию обеспечивают те знания и умения, которые имеют непосредственную жизненную и практическую значимость. [15,16,17]

Учебно-методическое сопровождение включает в себя методические рекомендации для учителей и методические рекомендации для обучающихся, материал

для проведения занятий.

Был подобран теоретический материал для проведения теоретических занятий, материал для проведения практических занятий, которые включают в себя как теоретический материал, так и задания на отработку полученных знаний, и материал для лабораторно-практических занятий, а также для итогового тестирования.

На сегодняшний день данный курс проходит апробацию в ряде школ Самарской области.

В заключении необходимо отметить, что в статье рассмотрена методическая система по реализации курса внеурочной деятельности «Физика через призму не стандартных задач», выполненное исследование вносит определенный вклад в развитие среднего общего образования. Вместе с тем, осознается факт того, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно, а само исследование выявляет пласт проблем, изучение которых может и должно быть продолжено.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: [http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/\(дата обращения: 25.09.20\)](http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/(дата обращения: 25.09.20)).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0> (дата обращения: 25.09.20).
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dagminobr.ru/storage/files/2015/f> (дата обращения: 25.09.20).
4. Клячко, Т. Модернизация Российского образования: проблемы и решения [Текст]/ Т. Клячко // Отечественные записки. 2002. - №2. - С.48-55.
5. Алфёров Ю.С. Мониторинг развития образования в мире М.: Педагогика. - 2002. - №7.- С.88 - 95.
6. Аршанский, Е.А. Методические подходы к интеграции обучения [Текст]: для классов естественнонаучного профиля. Открытая школа. 2005. - №1. - С.61.
7. В.Е. Морозов. Физика. 10-11 классы[Текст]: сборник элективных курсов. Волгоград: Учитель, 2007 г.
8. Воронин Г.А. Элективные курсы: алгоритм создания, примеры программ[Текст]. Практическое руководство для учителя. М.: Айресс – Пресс, 2006. – 118с.
9. Каспржак А.Г., Иванова Л.Ф. Схема разработки программы авторского курса по выбору[Текст] // Модернизация. 2003. №1 С 10 – 13.
10. Лидин Р.А., Якимова Е.Е., Вотинова Н.А. Физика. 10-11 классы[Текст]: Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2000
11. Протасов П.Н., Цитович И.К. Методика решения расчетных задач по физике. Пособие для учителя. [Текст] – М.: Просвещение, 1978.- 126с.
12. Гергей Т., Машбиц Е.И. Место задачи в деятельности. [Текст] — В сб.: Теория задач и способов их решения.— Киев, 1973. С. 3—13.
13. Машарова, Т.В. Основные положения личностно-ориентированной модели образования[Текст]/ Т.В. Машарова // Сознание-мировоззрение-мышление. Киров, 1998. - Вып. 3. - С. 137-148.
14. Климов, Г.А. Психология профессионального самоопределения. [Текст]/ Г.А. Климов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 512 с.
15. Эксперимент по совершенствованию структуры и содержанию общего образования [Текст]/ Под ред. А.В. Баранникова.- М.: АСТ Астрель, 2002. -221 с.

© Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru), Бобкова Елена Юрьевна (vica3@yandex.ru), Григорьянц Игорь Александрович (krater-i@list.ru), Богоносов Константин Александрович (kbogonosov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ «МОРСКОГО» ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

**Петрова Нина Ивановна**

*К.филол.н., доцент, Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского*

*Petrova.nina.i@gmail.com*

## GRAMMATICAL ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH IN MARITIME COLLEGES AND UNIVERSITIES

**N. Petrova**

*Summary:* The article spotlights the problem of teaching grammar at English lessons in maritime schools. The author of the article examines various approaches to teaching English of cadets in maritime colleges and universities. The author proves that, although modern foreign language education in maritime schools is more focused on teaching grammar during the communicative activity than on teaching grammatical rules, any teacher ought to use two tried methods at the lessons – deductive and inductive ones. The deductive method is used in those cases when the cadets are needed to explain complex grammatical rules within the shortest possible period of time. The inductive method is aimed at explaining and systematizing the grammatical phenomenon by the cadets themselves. This method involves them in the intellectual process. The author comes to the conclusion that the methodology of teaching grammar should be based on three methods – inductive, deductive and communicative ones.

*Keywords:* maritime English, grammar, inductive method, deductive method, communicative method.

*Аннотация:* В данной статье освещается проблема обучения грамматике на занятиях по английскому языку в «морских» высших учебных заведениях. Автор статьи рассматривает различные подходы к обучению курсантов «морских» колледжей и университетов английскому языку. Автор доказывает, что, хотя современное иноязычное образование в высшей школе больше направлено на обучение грамматике в процессе коммуникативной деятельности, чем на обучение грамматическим правилам, нельзя не использовать в процессе работы над грамматикой два проверенных метода – дедуктивный и индуктивный. Дедуктивный метод используется в тех случаях, когда курсантам нужно объяснить сложный грамматический материал в кратчайшие сроки. Индуктивный метод направлен на объяснение и систематизацию грамматического явления самими курсантами, что вовлекает их в мыслительный процесс. В процессе исследования автор приходит к выводу, что методика обучения грамматике должна основываться на трех методах – индуктивном, дедуктивном и коммуникативном.

*Ключевые слова:* морской английский, грамматика, индуктивный метод, дедуктивный метод, коммуникативный метод.

На рубеже XX – XXI годов в России начались глобальные изменения в экономической, политической, культурной и других сферах общественной жизни, что оказало существенное влияние на профессиональную подготовку специалистов различных областей. В связи с этим методисты стали поднимать вопрос об обучении иностранному (как правило, английскому) языку как языку профессиональной коммуникации. Сегодня, как отмечают Л.В. Покушалова и Л.Т. Серебрякова, «иностраный язык становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента», который с первого курса должен быть готов «к профессиональному общению в поликультурном пространстве» [5, с. 64].

Особую актуальность обучение английскому языку в рамках профессионально-ориентированного подхода приобретает в учебных заведениях «морского»

профиля. Это не случайно, поскольку большая часть транспортных средств мирового флота укомплектована многонациональными экипажами, а международным языком на море является «морской» английский язык. Члены команды интернационального экипажа могут быть отличными специалистами (судоводителями, судомеханиками, электромеханиками и т.п.), но если они не смогут общаться со своими зарубежными коллегами, то их профессиональные способности останутся незамеченными. Как отмечает О.В. Цепордей, «в процессе профессиональной деятельности члены судового экипажа общаются не только между собой, но и с представителями портовых и таможенных служб, с судовладельцами, пассажирами, экипажами других судов, страховыми агентами, представителями службы контроля движения судов и т.д., и т.п.» [8, с. 99]. Кроме того, как показали исследования, почти половина аварий на море происходит из-за плохого знания «морского» английского языка. Известно множество примеров, когда отсутствие

взаимопонимания между руководством судна и членами экипажа приводило к авариям и крупным морским катастрофам. Таким образом, грамотное общение на «морском» английском языке имеет важное значение для создания и поддержания эффективной рабочей среды и положительно сказывается на безопасности экипажа в порту и на море.

Изучение английского языка на всех плавспециальностях морского государственного университета имени адмирала Г.И. Невельского проходит в рамках коммуникативно-деятельностного подхода и, соответственно, целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, основная цель которой – научить иностранному языку как средству общения. Кроме того, занятия по английскому языку в морском университете ориентированы не только на общение в сфере профессиональной деятельности, но и на чтение литературы по специальности, а значит и на изучение профессиональной лексики и терминологии. Однако, чтобы морской специалист в будущем мог свободно общаться со своими коллегами из других стран, для которых английский язык является либо родным языком, либо языком-посредником, и чтобы он мог свободно читать специализированную литературу на языке оригинала, необходимо, чтобы он овладел навыками грамматического построения фраз и предложений, ведь «без правильной грамматики язык превращается в набор слов» [1, с. 18].

Так как же следует обучать курсантов «морских» учебных заведений грамматике? В современной методике существует множество подходов к подаче грамматического материала в процессе обучения иностранному языку, хотя следует отметить, что большинство преподавателей высшей школы не видят необходимости учить студентов грамматике. Практиковать грамматику на занятиях по иностранному языку в виде системы упражнений они считают бесполезной тратой времени. Действительно, если целью изучения/преподавания иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, позволяющей учащимся использовать язык в коммуникативных целях, то грамматика обязательным образом должна быть интегрирована в коммуникацию. Это значит, что грамматику следует преподавать не как набор правил, подлежащих запоминанию, а как динамический ресурс, основанный на когнитивных механизмах. Иными словами, студенты, в том числе и курсанты «морских» учебных заведений, должны познавать грамматические закономерности языка, участвуя в различных видах речевой деятельности. Роль преподавателя в вопросе освоения грамматических явлений состоит только в том, чтобы создать языковую среду, в которой обучающиеся будут использовать грамматические знания для эффективного общения. И в тоже время, как считают некоторые педагоги, обучаемые должны иметь теоре-

тические знания о построении грамматических единиц языка. Эти знания позволяют учащимся понимать и осмысливать коммуникативную ситуацию и делают их опытными пользователями профессионального языка [3, с. 1085]. Но сегодня многие преподаватели на своих занятиях по-прежнему используют грамматико-языковые упражнения (типа «раскройте скобки, используя соответствующее время глагола», «поставьте необходимый артикль» и т.п.), которые, как считает А.Ф. Галимуллина, абсолютно лишены коммуникативной направленности. Подобные упражнения являются формальной, лингвистической, задачей, они не имеют вербальной ценности. Ведь когда мы говорим, озвучивая идею, например, о важности выбранной нами профессии, мы не задумываемся о том, в какой грамматической форме поставить глагол, какую степень сравнения прилагательных использовать [2, с. 31]. Но, на наш взгляд, освоение грамматических конструкций и знакомство с грамматическими правилами английского языка в контексте коммуникативных задач может сочетаться и с другими методами репрезентации грамматического материала. Речь здесь идет, прежде всего, об индуктивном и дедуктивном подходах, на протяжении многих лет применяемых в методике обучения иностранному языку.

Дедуктивный метод преподавания грамматики – это академический метод, изобретенный еще в эпоху обучения воспитанников школ, гимназий и университетов латыни и греческому языку. Суть его заключается в следующем. Преподаватель пишет на доске грамматическую конструкцию или обращает внимание на пример в учебнике. Потом обучаемые знакомятся с правилом, после чего практикуются в применении этого правила; вначале в письменной форме, выполняя ряд упражнений, а потом и в устной речи. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход к обучению грамматике предваряется более древним, дедуктивным, методом, который, несмотря на критику многих исследователей, не лишен пользы, поскольку имеет четко структурированный план.

Индуктивный метод освоения грамматического материала построен на когнитивном механизме. Глагол *to induce*, который лежит в основе номинации данного термина, означает «стимулировать», «побуждать к чему-либо». Педагоги, следуя индуктивному подходу, побуждают своих студентов к осознанию грамматических правил без каких-либо предварительных объяснений со стороны преподавателя [7, с. 301]. На определенном примере иллюстрируется конкретное понятие, а преподаватель, в свою очередь, ожидает, что студенты заметят суть представленного грамматического феномена, сами сформулируют правило и приведут примеры. Реализацию индуктивного метода на практике хорошо описывает Н.В. Ландик, преподаватель «морского» колледжа при

Институте водного транспорта им. Г.Я. Седова, на примере изучения темы "Passive Voice". На доске педагог записывает два предложения – *The Master writes a letter. He is written a letter.* – и просит курсантов перевести их. Обучающиеся правильно перевели первое предложение, но с переводом второго возникли сложности. Поэтому преподаватель помог с переводом: «Ему пишут письмо». Этот перевод вызвал удивление. Далее педагог продемонстрировал другие примеры подобной конструкции: *He is visited. The cadets were asked. The window was broken.* Курсанты перевели эти предложения, опираясь на образец, после чего они попытались сами сформулировать грамматическое правило, объясняя такое явление как пассивный залог. На втором этапе курсанты получают текст морской тематики, в котором они должны найти пассивные конструкции. Следующим заданием стал поиск пассивных конструкций на сайтах морских компаний, в профессиональных блогах, на сайтах морских журналов. Подобрал примеры с пассивным залогом, обучающиеся смогли назвать области применения пассивных конструкций в письменной и устной коммуникации. Продолжением отработки навыков пассивного залога на занятии стала мини-игра: одна группа обучающихся называла предложение в активном залоге, а другая группа переделывала это предложение в пассивный залог [4, с. 40-41]. После такой отработки грамматической темы курсанты уже смогут применить пассивную конструкцию в монологической и диалогической речи.

Основной целью индуктивного метода обучения, как отмечает Н. Туропова, является удержание в памяти грамматических понятий. При этом преподаватели используют приемы, которые, как известно, работают на когнитивном уровне [6, с. 82]. Действительно, правила, которые обучающиеся открывают для себя сами, надолго задержатся в памяти. Кроме того, при таком подходе познания грамматических конструкций курсанты более активно участвуют в процессе обучения, а не просто пассивно воспринимают грамматический материал, объясняемый преподавателем.

Оба метода обучения грамматике, рассмотренные

выше – индуктивный и дедуктивный – имеют свои преимущества. Дедуктивный метод следует использовать в том случае, когда должен быть представлен сложный грамматический материал и у преподавателя нет времени на «обдумывание» правила со стороны обучающихся. Но сами курсанты «морского» университета предпочитают индуктивный подход, потому что они хотят сами делать открытия в сфере функционирования языка. Индуктивный метод вовлекает обучающихся в мыслительную деятельность. Поэтому и существует мнение, что такое обучение будет более эффективным. Однако, на наш взгляд, несмотря на то, что индуктивный подход – это лучший подход к грамматическим закономерностям, которые легко воспринимаются, понимаются курсантами и применяются ими на практике, все же преподаватель английского языка должен в своей работе сочетать эти две стратегии в разное время – либо дедуктивный, либо индуктивный метод, в зависимости от обстоятельств. Но при этом преподавателю не стоит забывать о том, что грамматическое правило и грамматическая структура запомнятся только тогда, когда они станут частью коммуникативно-речевой деятельности. Таким образом, с одной стороны, грамматика должна быть практической. Как отмечает Н.В. Ландик, «практика – это единственный путь к владению английским языком, только не та "практика" по отгадыванию кроссвордов или заполнению пропущенных слов, а практика разговора» [4, с. 41]. С другой же стороны, курсанты смогут приобрести коммуникативные навыки и овладеть коммуникативной компетенцией иностранного языка только путем отработки грамматических конструкций в процессе реального общения, вызванного естественной потребностью.

Независимо от того, как преподается грамматика, всестороннее понимание английской грамматики является наиболее важным фактором повышения коммуникативной грамотности учащихся. ведь основной целью обучения английскому языку в учебном заведении «морского» профиля по-прежнему является научить курсантов эффективно общаться и понимать язык с позиций профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврильева Л.Ф. Подготовка выпускника колледжа к собеседованию в судоходной компании // Особенности иноязычной подготовки конкурентоспособных специалистов в системе непрерывного профессионального образования: материалы I Международной научно-практической онлайн-конференции: сборник статей и тезисов. – Новороссийск, 2018. – С. 18-20.
2. Галимуллина А.Ф., Кузнецова А.А. Communicative approach in teaching grammar // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы VII Междунар. науч. практ. конф. – Минск: БГУ, 2016. – С. 33-36.
3. Карабутова Е.А., Акиншина И.Б., Прокопенко Д.А., Кобзарева Л.А. Communicative Grammar Teaching Within a University Course of Foreign Language // The Social Sciences. – 2015. – Vol. X. – № 6. – Pp. 1084-1091.
4. Ландик Н.В. Обучение грамматике английского языка в морском колледже // Особенности иноязычной подготовки конкурентоспособных специалистов в системе непрерывного профессионального образования: материалы I Международной научно-практической онлайн-конференции: сборник статей и

- тезисов. – Новороссийск, 2018. – С. 39-41.
5. Покушалова Л.В., Серебрякова Л.Т. Иностранный язык в контексте профессионально-ориентированного обучения // *Sociosfera*. – 2011. – Vol. 2. – № 4. – Рр. 64-67.
  6. Туропова Н. Effective methods in teaching grammar // *Вопросы науки и образования*. – 2018. - № 11. – С. 82-83.
  7. Халилова Г.А. Methods of teaching grammar // *Молодой ученый*. – 2017. - № 17. – С. 301-302.
  8. Цепордей О.В. Возможности информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения курсантов «морских» учебных заведений английскому языку как языку международного общения // *Вестник АГУ*. – 2021. – № 1. – С. 98-103.

---

© Петрова Нина Ивановна (Petrova.nina.i@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Морской государственный университет имени адмирала Г.И. Невельского

# ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Прохорова Татьяна Павловна*

*учитель, ГБОУ города Москвы «Школа № 293  
имени А.Т. Твардовского»; аспирант, Московский  
государственный педагогический университет (МГПУ)  
tania524@mail.ru*

## LOGICAL TASKS AS A METHOD OF FORMING LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AND HISTORICAL THINKING

*T. Prokhorova*

*Summary:* The article is devoted to the study of the logical question as a method of forming universal educational actions and historical thinking. The author justifies the relevance and practical significance of the topic of research. Emphasis is placed on pedagogical potential, as well as on the problems of teaching school students the subject "History," including the problem of the formation and development of logical skills. The thesis is argued that one of the most effective methods of forming logical universal educational actions, and therefore the possibility of forming historical thinking, are logical tasks with an integrated problem approach. As a variant of such tasks, event-problem tasks are considered, examples are given.

*Keywords:* logical question, logical universal educational actions, historical thinking, history, logical task, event-problem tasks.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению логического вопроса как метода формирования универсальных учебных действий и исторического мышления. Автором обосновывается актуальность и практическая значимость темы исследования. Делается акцент на педагогическом потенциале, а также на проблемах обучения школьников предмету «История», включая проблему формирования и развития логических умений. Аргументируется тезис о том, что одним из наиболее эффективных методов формирования логических универсальных учебных действий, а следовательно возможности формирования исторического мышления являются логические задания с интегрированным проблемным подходом. Как вариант таких заданий рассматриваются событийно-проблемные задачи, приводятся примеры.

*Ключевые слова:* логический вопрос, логические универсальные учебные действия, историческое мышление, история, логическое задание, событийно-проблемные задания.

В соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) у учеников начальной школы к окончанию обучения должны быть сформированы *универсальные учебные действия*, составляющие т.н. «умение учиться». Именно в этой связи, одной из задач, которую ставят перед собой учителя начальных классов, в частности, на уроках истории, является развитие *логической культуры* младшего школьника.

Логическая культура – это, фактически, культура мышления, формирование и развитие которой предполагает овладение знаниями, умениями и навыками в области «структурирования поставленных задач, опирающееся на выделение и распределение операций, необходимых для ее разрешения», а также в области «определения уровня достаточности осуществленных разработок для обеспечения планируемого результата» [6, с. 62]. Соответственно, логическую культуру школьника следует признавать актуальной составляющей фундамента его *познавательной сферы*. Данный тезис подтверждается Г.В. Глинкиной и соавт., которые постулируют о том, что логические универсальные учебные действия выражены в познавательных умениях, в зна-

чительной степени обеспечивающих интеллектуальное развитие обучающихся, иными словами, логические УУД формируют *мыслительные способности* на основе освоения законов логики, форм мышления, логических операций и приемов [1, с. 8].

Изучение истории в начальной школе занимает особое место в формировании и развитии универсальных учебных действий, включая познавательные и их компоненту – логические УУД. Так, Н.А. Чуанова констатирует, что на уроках истории школьники учатся разделять процессы на этапы, звенья, выделять характерные причинно-следственные связи и так далее, значимые функциональные связи и отношения между частями целого, сравнивать, сопоставлять и пр. объекты по одному или нескольким предложенным основаниям, критериям, различать факты, позиции, доказательства и т.п., определять адекватные способы решения конкретных учебных задач на основе заданных алгоритмов, комбинировать их в ситуациях, не подпадающих под категорию стандартных, мотивированно отказываться от образца деятельности искать оригинальные решения [7, с. 42-43].

Соответственно, мы говорим о таких концептах, как

1. Иван Сусанин завел в леса и болота поляков и тем самым спас жизнь Михаилу Романову. В знак благодарности царь пожаловал мужу единственной дочери Сусанина половину дворцовой деревни «за службу и за кровь тестя его» с освобождением его и его потомства от всяких податей. *Почему награда досталась мужу дочери Сусанина, а не ей самой?*
2. Рюриковичи во главе с Олегом, пришедшие из северных земель, захватили Киев и убили правителей города Аскольда и Дира, предварительно обманом выманив их на берег Днепра. При этом население города не оказало им никакого сопротивления, не защитило своих князей и подчинилось воле пришельцев. Почему?
3. Княгиня Ольга в отместку за убитого древлянами мужа длительное время проявляла чудеса жестокости: закапывала живыми послов, сжигала их в бане, хитростью подожгла и уничтожила вместе с жителями столицу древлян Искоростень и т. д. И тем не менее Ольга Православной церковью канонизирована. *Почему? Ведь ее за содеянное, казалось бы, казнить мало, а тут — в святые!*
4. *Почему Святослав, оставив стольный Киев, «хочет жить в Переяславце на Дунае»? Чем его не устраивал Киев?*
5. В 980 г. Владимир Свято-славич делает попытку приспособить языческие верования к новым условиям и на этой основе проводит языческую реформу. В Киеве ставятся деревянные идолы шести богов во главе с Перуном, которому волосы на голове были окрашены серебром, а усы золотом. Но эта реформа не прижилась. *Почему, ведь не новая же религия предлагалась славянам, а традиционная, с языческими богами?*
6. Нензгладима в памяти народная победа русских войск на Куликовом поле в 1380 г. Но тем не менее эта победа не привела, как ожидалось, к ликвидации ига Орды. Дмитрию Донскому вскоре пришлось признать себя вассалом Тохтамыша и продолжать платить дань. *В чем же тогда значение Куликовской битвы?*

Рис. 1. Примеры событийно-проблемных задач по истории для обучающихся начальной школы (составлено по [4])

анализ, синтез, сравнение, классификация, сериация, подведение под понятие, вывод следствий, построение логической цепи рассуждений, выдвижение гипотез т.д. Относительно последнего положения следует сказать о том, что именно представление учителем уже готовых, логически обработанных моделей (правил, описаний, алгоритмов, тестов, заданий и пр.) с точки зрения весьма широкого спектра представителей как научного, так и педагогического сообщества является одной из причин сложности и (или) неэффективности развития логической культуры младших школьников [6, 8].

Делая акцент на данной проблеме В.С. Хромых и О.А. Павлова постулируют о том, что развитию логики, самостоятельности и креативности способствует обращение к нестандартным [логическим] задачам или иным обпроблематизированным [логическим] заданиям в учебной деятельности как заданиям, способ решения которых детям интересен [5, с. 94]. По Г.Н. Каменевой, логические задания по истории – это технология применения приема теоретического изучения истории, на основе познавательной деятельности обучающихся на преобразующем уровне и направленное на формирование понятий, причинно-следственных связей, закономерностей, выводов» [2].

К одному из видов таких заданий, что важно – с интегрированным в него проблемным подходом, относятся *событийно-проблемные задачи*. В них обычно содержатся учебные или реальные *противоречия*, разрешение которых требует активной мыслительной деятельности. При их разработке, как отмечает А.Т. Степанищева, всег-

да берется какое-либо важно историческое событие, факт, определяется, собственно, противоречие, ему соответствующее, и, наконец, формируется т.н. *логический вопрос*, ориентирующий обучающегося на выработку верного ответа с обоснованием своей позиции. Вопросная часть событийно-проблемных задач традиционно начинается словами «почему», «тогда почему», «как же так», «так есть ли основание считать», «возникает вопрос», «как случилось, что» и пр. [4, с. 134]. Примерами событийно-проблемных задач могут быть следующие (см. рис.).

Избирая (разрабатывая) тот или иной комплекс событийно-проблемных задач, педагог должен учитывать возрастные и индивидуально-личностные особенности детей, а также их интересы. Данный аспект чрезвычайно важен в той связи, что история – это такой предмет, который сложно изучать без анализа различных подходов к историческим явлениям, событиям и фактам. Успешная же реализация той или иной педагогической технологии (инструмента, метода) во многом зависит от самого учителя и уровня учебной мотивации. Мы склонным полагать, что важным результатом проблемного обучения в контексте формирования и развития логических универсальных учебных действий и, соответственно, исторического мышления, является то, что обучающиеся смогут свободно ориентироваться [впоследствии] в различных современных социальных ценностях, получать опыт собственной творческой деятельности, а также, как отмечают А.И. Кондращенко и С.О. Тупикова, развить навык социализации.

В целом, становится доказательным тот факт, что [не-стандартные] логические задания, с интегрированными в них проблемными подходами, выступают актуальным методом формирования логических универсальных учетных действий и, соответственно, исторического мышления. Однако, важно понимать, что интеграция любого метода обучения в практику должна в обязательном порядке коррелировать с задачей учителя по созданию

психолого-педагогических условий в целях своевременного выявления и оптимального развития способностей обучающихся, организацию разнообразной творческой, личностно и общественно значимой деятельности для формирования устойчивых и способных в дальнейшем эффективно развиваться соответствующих учебных универсальных действий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глинкина Г.В., Ковель М.И. и др. ФГОС: формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения / Г.В. Глинкина, М.И. Ковель, М.А. Митрухина, В.Л. Зорина. - Красноярск: КИПК, 2015. – 160 с.
2. Каменева Г.Н. Словарь-справочник. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 63 с.
3. Кондращенко А.И., Тупилова С.О. Применение на уроках истории технологии проблемного обучения // Концепт. 2018. №V11. С. 1-5.
4. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: в 2 ч.: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032600 «История». – М.: ВЛАДОС, 2002. – 304 с.
5. Хромых В.С., Павлова О.А. Методика знакомства младших школьников с нестандартными задачами на переливание // МНКО. 2021. №1 (86). С. 93-96.
6. Чиркова Н.И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики // Гуманизация образования. 2017. №3. С. 61-67.
7. Чуланова Н.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2017. – 224 с.
8. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие для вузов / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 433 с.

© Прохорова Татьяна Павловна (tania524@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный педагогический университет

# ЭКОСИСТЕМА ИНЖЕНЕРНЫХ ТРЕКОВ КАК СРЕДА ПОДДЕРЖКИ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ КАФЕДРЫ РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ И ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКИ СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

## ECOSYSTEM OF ENGINEERING TRACKS AS A BUSINESS PROCESS SUPPORT ENVIRONMENT OF THE DEPARTMENT OF RADIOELECTRONICS AND ELECTRIC POWER ENGINEERING OF SURGUT STATE UNIVERSITY

**V. Ryzhakov  
E. Kondrashkina**

*Summary:* The ecosystem of engineering tracks as an environment for the development of the business model of the Department of Radioelectronics and Electric Power Engineering of Surgut State University will unite many participants, information services and business processes. From a technological point of view, this ecosystem is a complex integration project that is based on the connections between internal and external systems. Engineering track is a training engineering project implemented in the activity form of project management, the purpose of which is to solve the scientific and technical problem at the stage of preliminary application. The considered ecosystem of engineering tracks of the Department of Radioelectronics and Electric Power Engineering of Surgut State University includes project management, technological marketing, engineering and professional sphere. The integration and integration of all participants of the department into a comprehensive system of project activities is the main principle of the ecosystem of engineering tracks.

*Keywords:* ecosystem, engineering tracks, engineering, technology marketing, project management, professional sphere, digital technologies, methods of professional engineering education.

**Рыжаков Виталий Владимирович,**

*К.ф.-м.н., доцент, БУ ВО «Сургутский государственный университет»*

*v.ryzhakov@gmail.com*

**Кондрашкина Елена Георгиевна,**

*К.п.н., доцент, БУ ВО «Сургутский государственный университет»*

*kondrashkina\_eg@mail.ru*

*Аннотация:* Экосистема инженерных треков кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета объединит множество участников, информационных сервисов и бизнес-процессов. С технологической точки зрения данная экосистема — это сложный интеграционный проект, который основан на связях между внутренними и внешними системами. Инженерный трек - учебный инженерный проект, реализуемый в деятельности форме управления проектами, целью реализации которого является решение поставленной научно-технической проблемы на стадии эскизного проектирования. Рассматриваемая экосистема инженерных треков кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета включает в себя управление проектами, технологический маркетинг, инженерию и профессиональную сферу. Объединение и интеграция всех участников кафедры в комплексную систему проектной деятельности есть основной принцип экосистемы инженерных треков.

*Ключевые слова:* экосистема, инженерные треки, инженерия, технологический маркетинг, управление проектами, профессиональная сфера, цифровые технологии, методика профессионального инженерного образования.

Сегодня цифровая трансформация экономики – часть федеральной повестки образования и требует от университетов реальных шагов и решений. ВУЗ обязан не только учитывать сегодняшние кадровые потребности экономики, но и уметь прогнозировать запросы, которые появятся у работодателей завтра. Современный инженер должен обладать знаниями не только в профессиональной области, но и хорошо разбираться в архитектуре бизнеса, уметь управлять проектами компании, широко использовать возможности цифровых технологий, обладать набором soft skills. Сегодня, именно цифровые технологии, позволяют автоматизировать отношения между участниками экосистемы. Под построением экосистемы инженерных треков кафедры радио-

электроники и электроэнергетики Политехнического института, Сургутского государственного университета, понимается среда развития бизнес – модели кафедры, включающую в себя организационный и технологический процесс разработки инженерного проекта.

Инженерные треки — это такая форма организации учебной деятельности студентов, которая охватывает студентов – бакалавров кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Политехнического института СурГУ. Поскольку данная форма работы имеет цель реализации профориентационной деятельности, то есть возможность входа в треки и школьников. Таким образом, мы говорим о масштабной работе, которая погружает

студентов в проектную деятельность. Участвуя в инженерных треках, участники должны понять, что такое инженерия и отдавать себе отчет, что инженерный проект – многомерная история, которая требует знания определенных компетенций. Таких как: бизнесовые, организационные, профессиональные, управленческие и другие компетенции, которые студенты должны осваивать. Таким образом, инженерный трек – это учебный проект, реализуемый в деятельностной форме управления проектами, целью которого является решение поставленной научно-технической проблемы на стадии эскизного проектирования. Он содержит все элементы проработки инженерного проекта и на выходе результатом является стадия эскизного проектирования. За четыре года студенты погружаются во все стадии проектирования для того, чтобы посмотреть реальную реализацию и вывод на рынок инженерного изделия, войти в проектные команды с достаточными компетенциями или организовать свои проектные организации. Таким образом по окончании обучения у студентов, хватает своих компетенций для реализации собственного инженерного трека.

Основная задача кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета - запустить процесс подготовки инженеров, которые готовы создавать свои проектные организации на территории ХМАО. Поскольку, развитие кадрового потенциала в нашем автономном округе связано с перетягиванием на себя инженерных проектов сторонними организациями, и это кафедре создает конкурентную среду. В таких условиях, мы видим здесь большой потенциал и свою нишу развития. Выходя на рынок заказов проектов для компаний ХМАО, а потом, наработав мощный проектный инженерный опыт, студенты и сотрудники кафедры приобретают возможность работать с проектами на рынках международного уровня. Сегодня, такую амбициозную задачу, кафедра радиоэлектроники и электроэнергетики СурГУ, решает при выходе на рынок нового регионального сегмента цифровой инновационной экономики.

Что мы закладываем на входе в инженерный трек? При концептуальном проектировании инженерных треков были заложены исходные условия, которые являются особенностями реализации инженерных треков.

#### **Особенности реализации Инженерных треков:**

1. Выполняется обязательно в команде.

Это условие означает, что выполнение инженерного трека опирается на инициативность студентов, умение их к самоорганизации и самостоятельности. В это же время происходит их стимулирование и поддержка преподавательским составом кафедры. То есть преподаватели выступают как тьютеры, консультанты или на-

ставники, которые сопровождают студентов в их деятельности, без возможности делать работу за команду инженерного трека.

2. Участие в треке не является обязательным для обучающихся.

Несмотря на то, что перед студентами и кафедрой ставятся такие амбициозные цели, все участники инженерных треков понимают, что проектная деятельность не для всех студентов. Выпускники кафедры работают в трех сегментах инженерного дела: проектирование, создание конечных изделий и их эксплуатация, поэтому инженерный трек — это индивидуально принятое решение.

3. Основные мероприятия по треку проводятся во внеучебное время.

Все мероприятия по инженерным трекам студентами проводятся во внеучебное время. Треки не заменяют собой основной образовательный процесс. Они поддерживаются дисциплинами определёнными до старта треков и интегрированными в учебный процесс. Студент должен состояться именно как специалист по данной специальности, которую он выбрал во время поступления в университет, и поэтому 60 – 70% времени обучения бакалавры должны потратить именно на освоение профильных и специальных дисциплин. А вот, освоить дополнительные компетенции, соответствующие своим инженерным трекам, они могут, участвуя во внеучебных мероприятиях кафедры и работодателей.

4. Необходимо получить больше результатов, чем при выполнении индивидуального учебного проекта или работы.

Участники треков, студенты - бакалавры кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики СурГУ, осваивая в такой интегрированной форме основную образовательную программу по специальности получают новые знания, востребованные работодателями региона, и становятся более востребованными. Такая форма работы, как инженерный трек, дает участникам треков получить больше результатов, чем при выполнении обычной учебной проектной работы у тех студентов, которые не участвуют в инженерных треках.

5. Подразумевает деятельность одновременно по трем направлениям пространства трека: технологический маркетинг, инженерия и управление проектами.

Проектная работа подразумевает деятельность одновременно по трем направлениям пространства трека – технологический маркетинг, инженерия и управление проектами. Говоря про экосистему инженерных треков, мы представляем инженерный трек как проект, который

развивается в трехмерной системе координат. Данная система координат учитывает мнение потребности проблемы рынков, так как именно с рынка потребителей идут заказы. Таким образом, инженерные треки выполняются по проблемам, которые представляют собой реальные проблемные ситуации, возникающие с привязкой к технологическому маркетингу. Результаты работы потребителей рынка - обязательный элемент данной системы координат. Проводится контроль конечного результата, который соответствует требованию потребителя. Определяется насколько выполнимы потребности потребителя. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что метод инженерии - это универсальный инструмент работы любого инженера, независимо от специфики его деятельности. Инженер, который работает в направлении проектирования объектов и с разработкой проектной документации, умеет читать чертежи и схемы, в принципе понимает вопросы инженерии и представляет третий элемент в данной системе координат, который мы определяем, как управление проектами. Эта целостная система формирует специалиста нового типа, востребованного работодателем, который является на выпуске университета инженером-проектировщиком, управленцем и маркетологом одновременно.

6. Поддерживается материальным и финансовым стимулированием.

Инженерные треки на кафедре радиоэлектроники и электроэнергетики СурГУ поддерживаются материальным и финансовым вознаграждением. Финансовая система стимулирования инженерных треков формируется за счет продажи конечного продукта трека. Конечным продуктом трека может быть рабочий макет - прототип инженерного объекта. Соответственно, чтобы реализовать инженерный трек нужны определенные материальные затраты и для этого формируется спонсорский фонд, который дает возможность стимулировать участников трека и нести материальные затраты на рабочий макет. Команды трека могут этим бюджетом воспользоваться, но не отрицается задача продажи промежуточных результатов по треку, где в принципе могут и работать промежуточные результаты, такие как яркая профоризационная история. Это когда такие промежуточные результаты используются кафедрой для привлечения лучших абитуриентов. Для кафедры - является плюсом и соответственно отсюда и возникает возможность стимулирования команд инженерных треков.

7. Обучающиеся 2-го курса, участвующие в треке 3-го курса, по дисциплине Основы проектной деятельности используют материалы трека, в котором они участвуют.

Команды инженерных треков на кафедре формируются и выбирают тему трека на четвертом семестре обучения в университете. Студенты второго курса уча-

ствуют в треках в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности». Они используют материалы данной дисциплины, создают свои команды в количестве 2-3 человек и работают на протяжении второго и третьего курса, имея возможность перезапустить трек, изменив параметры и другие условия. На третьем курсе команды работают самостоятельно, создавая продукт трека.

8. Вышедшие из трека обучающиеся 1 и 2 курсов могут перезапустить трек, организовав новую проектную команду.

Если смотреть на всю траекторию движения работы над инженерными треками, то получается, что студенты могут окунуться в проектную работу трека и по окончании четвертого семестра поменять трек. Они уходят в другие команды, либо создают свои треки, либо вообще выполняют индивидуальный проект. Таким образом, появляется возможность им участвовать в разных проектах и делать свой выбор, реализуя свои возможности и амбиции.

9. Обучающиеся получают возможность поучаствовать в реализации от одного до семи проектов, при этом не менее 1 раза как руководители трека.

В инженерные треки кафедры студенты - бакалавры погружаются с первого по седьмой семестры и плюс ещё после третьего курса они месяц проходят производственную практику, где у них появляется возможность выполнить новый инженерный проект. Следуя концепции инженерных треков студента за время обучения может пройти от одного до семи треков, при этом не менее одного раза быть руководителем трека. Под эти условия на кафедре идет разработка целостной системы учебного процесса, привязав поддерживающие дисциплины соответствующего учебного материала.

Но для того, чтобы создавать и реализовывать инженерные треки нужно создавать экосистему как среду развития бизнес-модели кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики СурГУ. Что мы называем экосистемой? Под экосистемой мы рассматриваем такую среду, которая прекрасно обеспечивает жизнедеятельность инженерных треков кафедры. Эта система обеспечивает работу на автомате, естественным образом вписана в жизнь кафедры, где формируются специалисты - инженеры. Инженер - это специалист, который имеет дело с материальными объектами искусственного происхождения - объектами профессиональной деятельности. Данная деятельность ориентирует студентов - бакалавров проектировать, эксплуатировать и создавать объекты не материального происхождения для удовлетворения потребителей услуг и решения возникающей инженерной проблемы. Выпускник - инженер кафедры понимает какая потребность удовлетворяется тем объектом, который он проектирует, создает и эксплуатиру-

ет. В рамках данной экосистемы формируется инженер нового мышления. Из чего состоит экосистема? Она состоит из четырех компонентов, которые создают пространство, в котором формируется инженерия -совокупность компетенций и профессиональная среда. Для проектирования такого пространства, имеющего некий набор компетенций, умений и навыков по проектированию объектов используется следующий компонент -технологический маркетинг, совокупность компетенций, профессиональная среда для исследования рынков. Это развивает кругозор инженера и позволяет не просто заниматься инженерными объектом, а уметь их вписывать в окружающее пространство. Что бы организовать функционирование инженерных объектов, организовать эксплуатацию необходимо профессиональное средство. В данном случае технологический маркетинг должен быть профессиональной средой, потому что с одной стороны есть потребности потребителя, а другой должен быть ещё взгляд специалиста. Ну и конечно управление проектами - комплекс компетенции по управлению ресурсами организации, работ проектных команд. Система предоставляет студенту - бакалавру кафедры пользоваться ресурсами, которые концентрируются в виде различных полигонов, оборудования, мастерских на кафедре. Сегодня вкладывается много сил и средств под данные ресурсы. Но главное условие — это простой и быстрый доступ к человеческим ресурсам. Входить в экспертные профессиональные сообщества. Не бояться задавать вопросы, получать экспертную оценку своим действиям, создавать свои профессиональные сообщества. Для того чтобы формирование инженера проходило правильно, на кафедре создана экосистема инженерных треков.

Инженерные треки опираются на жизненный цикл изделия. Жизненный цикл изделия – последовательность этапов существования объектов искусственного

происхождения от начала их создания до момента исчезновения. На каждом этапе объект имеет относительно стабильный набор характеристик. Разные классы изделий могут иметь несколько различающийся набор этапов жизненного цикла. Инженерные треки привязаны к семи основным этапам.

Общий состав этапов жизненного цикла изделия (основные цели этапов):

1. Маркетинг-научные исследования – разработка двух и более концепций и моделей изделия.
2. Проектирование – разработка проектной документации и макетов изделия.
3. Изготовление – разработка рабочей документации, создание опытного образца и подготовка изделия к серийному производству и/или эксплуатации.
4. Контроль (приемка) – предэксплуатационные испытания изделия на соответствие установленным техническим и эксплуатационным параметрам и выполнение приемо-сдаточных работ.
5. Эксплуатация – организация эксплуатации изделия.
6. Ремонт (модернизация) – выполнение ремонтно-восстановительных и модернизационных работ на основе опыта эксплуатации изделия.
7. Утилизация – снятие с эксплуатации, демонтаж и утилизация изделия.

В инженерных треках при проектировании учитываются все этапы жизненного цикла изделия, хотя и в ограниченном (учебном) виде. Результатом трека является прототип. Прототип – образец конечного изделия на разных стадиях его разработки – концепция, модель (темплет), проектный макет, рабочий макет, опытный образец. Инженерный трек реализуется на этапах



Схема 1. Экосистема инженерных треков кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета.

маркетинг-научных исследований и проектирования жизненного цикла изделия. Маркетинг-научные исследования являются видом прикладных исследований, направленных на нахождение способа использования законов природы для создания новых и совершенствования существующих средств и способов человеческой деятельности путем разработки изделий, имеющих приемлемые с точки зрения практического использования рабочие и эксплуатационные характеристики и заключаются в установлении факторов, влияющих на объект проектирования, отыскания путей создания новых или применения существующих технологий и техники на основе способов, предложенных в результате выполнения фундаментальных и прикладных исследований. Маркетинг-научные исследования в разработке изделий начинаются с формулирования и актуализации проблемы, которая должна быть решена с последующей формулировкой технического задания на проведение исследований и, собственно, проведение самих исследований. Результатом выполнения маркетинг-научных исследований является выявление и разработка методов и способов решения сформулированной проблемы в объеме достаточном для построения нескольких вариантов концепций, не менее 2-х концепций конечных продуктов, решающей поставленную проблему, и, при необходимости, формирование технического задания на разработку технического предложения на конечный продукт. Этапы маркетинг – научных исследований идут последовательно, но могут накладываться друг на друга и повторяться.

Этапы маркетинг-научных исследований

1. Постановка проблемы.

- Определяется тематика (направленность) маркетинг-научных исследований.
- Формулируется проблема, которая должна
- Формулируется проблема, которая должна

быть решена.

- Определяются ограничения и условия, которые должны быть выполнены.

2. Актуализация проблемы.

- Осуществляется поиск источников информации по проблеме.
- Подготавливается реферативный обзор по информационным источникам.
- Формулируется тема исследований и доказываемая ее актуальность.
- Выявляются существующие теоретические рамки, научные и инженерные школы.

3. Организация и проведение исследований.

- Формулируются цели исследований.
- Определяются объекты и методы исследования.
- Формулируются рамочные гипотезы.
- Разрабатывается дорожная карта проведения исследований.
- Определяется целевая аудитория и собираются данные.
- Осуществляется предварительное исследование рынков.
- Проводятся патентные исследования технического уровня объектов хозяйственной деятельности.
- Разрабатываются модели, проводятся теоретические и экспериментальные исследования.

4. Апробация и концептуальное проектирование.

- Результаты исследований представляются для публичного обсуждения в форме публикаций и докладов.
- Осуществляется отбор используемых методов и способов решения проблемы.



Схема 2. Этапы маркетинг-научных исследований

- Разрабатываются концепции конечных продуктов
- Формируется техническое задание на разработку технического предложения.

При проектировании изделия студенты-бакалавры проходят определенные этапы проектирования в инженерном треке. Главным этапом проектирования является разработка технического предложения, включающее в себя:

- разрабатываются конструкторские функциональные структуры для каждой из концепций конечных продуктов;
- проводится технико-экономическое обоснование концепций конечных продуктов;
- разрабатываются прототипы конечных продуктов;
- проводятся исследования прототипов конечных продуктов;
- проводится сравнительный анализ и выбор конечного продукта для стадии эскизного проектирования;
- разрабатывается техническое задание на эскизное проектирование.

После того как участники инженерных треков приходят к этапу разработки эскизного проекта, а это происходит на пятом семестре обучения бакалавриата, студенты проявляют свои способности, самостоятельность, целеустремленность и понимание своего профессионального будущего. При разработке эскизного проекта студенты проходят следующие стадии проектирования:

- разрабатывают потоковые функциональные структуры и проектируют схемы конечного продукта;
- рассчитывают режимы работы, параметры, характеристики конечного продукта и составляющих его элементов;

- оценивают ресурсы, необходимые для реализации конечного продукта и разрабатывают спецификации;
- разрабатывают и исследуют проектный макет конечного продукта;
- проводят исследования патентной чистоты объектов техники;
- разрабатывают порядок технической эксплуатации конечного продукта;
- разрабатывают и оформляют комплекс проектно-конструкторской документации на конечный продукт;
- разрабатывают задание на выпускную квалификационную работу.

В инженерных треках выпускная квалификационная работа студентами выполняется в форме групповой работы. Основой выпускной квалификационной работы является выполнение разработанного на предыдущем этапе при проектировании эскизного проекта. Работа, связанная с подготовкой выпускной квалификационной работы бакалавриата, заключается в комплексной оценке соответствия эскизного проекта требованиям технического задания.

Экосистема инженерных треков как среда развития бизнес - модели кафедры радиоэлектроники и электроэнергетики Сургутского государственного университета объединят множество участников, информационных сервисов и бизнес-процессов. С технологической точки зрения данная экосистема — это сложный интеграционный проект, который основан на связях между внутренними и внешними системами. В данном случае могут быть десятки таких интеграций, что позволяет реализовать второй принцип экосистемы — объединение всех участников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов, Г.Д. Управление проектами организации: Уч. / Г.Д. Антонов, О.П. Иванова, В.М. Тумин. - М.: Инфра-М, 2018. - 64 с.
2. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спиринов Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5–37.
3. Анцупов, А.Я. Стратегическое управление: рабочая книга лидера. / А.Я. Анцупов. - М.: Техносфера, 2015. - 344 с.
4. Балашов, А.И. Управление проектами: Учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Балашов, Е.М. Рогова, М.В. Тихонова и др. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 383 с.
5. Какаева, Е.А. Инновационный бизнес: стратегическое управление развитием: Учебное пособие / Е.А. Какаева, Е.Н. Дуненкова. - М.: Дело АНХ, 2016. - 176 с.
6. Стиллмен, Э. Head First Agile. Гибкое управление проектами / Э. Стиллмен. - СПб.: Питер, 2019. - 464 с.
7. Стэнли, Э. Управление проектами / Э. Стэнли. - М.: Дialeктика, 2019. - 288 с.

© Рыжаков Виталий Владимирович (v.ryzhakov@gmail.com), Кондрашкина Елена Георгиевна (kondrashkina\_eg@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЮРТОЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

### FEATURES OF FAMILIARIZING CHILDREN WITH THE YURT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

**B. Salchak  
Ch. Ondar**

*Summary:* In this article discusses the peculiarities of the familiarizing children with the yurt in a preschool educational organization, the cognitive development of the children through a yurt, the attitude to the yurt of the children themselves. Forms of work with the children to involve children with the culture of the people through the equipping of a developing object-spatial environment. Creation of the imitation models of yurts in the conditions of a preschool educational organization. The definition of the concept «Yurt» is given.

*Keywords:* ethnocultural activity, yurt, interior decoration of a yurt, cognitive development of a child, preschool educational organization.

**Салчак Байлак Валерьевна**

*К.п.н., ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл*

**Ондар Чечена Момужаевна**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл  
chechena.o@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности ознакомления детей с юртой в дошкольной образовательной организации, познавательное развитие детей посредством юрты, отношение к юрте самих детей. Формы работы с детьми по приобщению детей к культуре народа через оснащение развивающей предметно-пространственной среды. Создание имитационных макетов юрт в условиях дошкольной образовательной организации. Дается определение понятия «Юрта».

*Ключевые слова:* этнокультурная деятельность, юрта, внутреннее убранство юрты, познавательное развитие ребенка, дошкольная образовательная организация.

**В** дошкольном возрасте у человека происходит наиболее интенсивное развитие личности, в основе которого, в т.ч. лежит и приобщение к культурному национальному наследию; в этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые незримо связывают ребенка (будущего взрослого человека) с духовным богатством своего народа и освоением национальной культуры, определяется средой, конкретными условиями проживания, знанием семейным укладом, предметным окружением. Корни этой связи выражаются: в языке народа, его песнях, играх, впечатлениях, получаемых от природы родного края, в деталях быта, нравах и обычаях людей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования РФ направлен на решение принципов дошкольного образования, одним из которых является учет этнокультурной ситуации развития детей, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [5], что осуществляется через знакомство с национально-культурными особенностями региона, в данном случае - Республика Тыва.

В Республике Тыва по сравнению с другими регионами России, сохранен уклад жизни; определенная часть населения в районах региона до сих пор проживает в войлочных юртах на чабанских стоянках. Но, например, в городской среде дети слабо имеют представления о

юрте – традиционном жилище тувинского народа, слабо владеют информацией о внутреннем убранстве и назначении предметов быта, а также название частей юрты; поэтому оптимально считать проявление наибольшего интереса при изучении юрты будет у дошкольников; в дошкольной образовательной организации детей учат находить сходство и отличие внешнего вида строения и его внутреннего убранства от других видов жилья человека. В каждой дошкольной образовательной организации (ДОО) региона созданы уголки приобщения к национальной культуре, оснащение и содержание которого зависит от воспитателя; но также есть ДОО, которые на территории участка имеют юрты, как маленького размера для детей, так и настоящего большого размера.

Юрта для тувинца – это целый мир.

**Юрта** (также устар. кибитка) – переносное каркасное жилище с войлочным покрытием у тюркских и монгольских кочевников[6].

**Юрта** – это жилище кочевых народов, которую считают экологически безопасным и чистым, ее деревянный легкий каркас можно свернуть за считанные минуты, погрузить на лошадей и отправиться на перекочевку к местам зимнего или летнего выпаса скота [2]. За многовековую историю существования юрты, ее внутреннее и внешнее устройство обросло множеством устоявшихся традиций и ритуалов; каждая вещь стояла строго на сво-

ем месте и имела важное ритуальное значение.

Ч.М. Ондар отмечает, что сакрализация юрты осуществляется с помощью ряда предметов, размещение которых на положенном месте и точное исполнение относящихся к ним предписаний превращают юрту в освоенное пространство, противостоящее прочему миру; это следующие предметы: очаг (ожук); дверь и порог (эжик); дымовое отверстие (хараача), расположенное в верхней части юрты; шест (багана), придающее юрте устойчивость; алтарь с изображениями буддийских божеств, священными книгами и прочими ритуальными предметами (бурган ширээзи), который полагалось иметь каждой семье [3].

Порядок расположения предметов домашнего обихода в юрте таков: в правой стороне, ближе к двери, находится большой деревянный шкаф для посуды (улгүүр); далее у стены должна быть кровать (орун) хозяев, на которой не положено сидеть посторонним, даже почетным гостям. Перед кроватью должны находиться хозяйка, ее дочери и близкие родственницы. Напротив входа, на почетном месте – дөр стоят несколько деревянных орнаментированных сундуков (аптара), где хранятся самые дорогие вещи и на этом месте должны сидеть хозяин и почетные гости. В левой стороне находятся сложенные в кучу шубы, одеяла (чүк); далее следовали сумки (барба), предназначенные для хранения сухих продуктов (зерна). Обстановка юрты заканчивались деревянной вешалкой (чыргыраа), куда вешали узды, аркан, седло. И возле двери стоял сосуд для закваски молока (доскаар) (рис. 1).

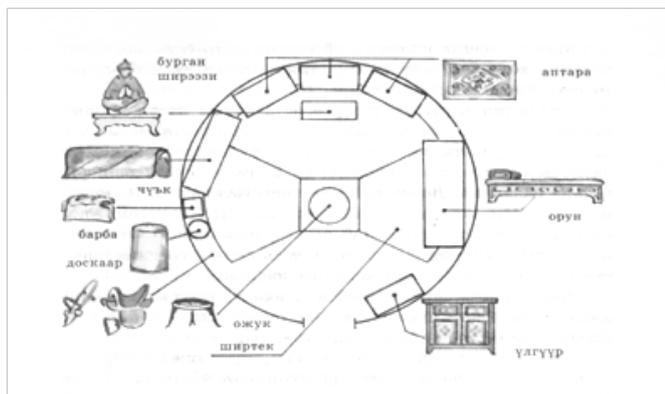


Рис. 1. Жилое пространство юрты

Б.В. Салчак было предложено конструирование образовательной среды за счет создания и обогащения предметно-пространственных характеристик целостных дизайн-проектов этнокультурной направленности, были предложены обучающие центры в виде мини-юрты или уголка юрты, в которых проводятся занятия [4, с.16], развлечения под руководством хозяйки юрты; они представляют собой: полстены (өгнүц ханазы – сборно-раздвижное основание юрты, которое состоит из 2-3 секций решеток, соединенных друг с другом по диагональным

осям планки, что позволяет растягивать или стягивать их), длинные цветные ленты прикрепленные к дымовому отверстию юрты (хараача) вместо деревянных жердей (ынаалар); вдоль складных решеток обставлены предметами, имитирующими реальную утварь: шкафчик для посуды (улгүүрге), кровать (орун-дэжек), национальные сундуки (аптара), сумки (барба), посередине очаг (ожук), также по возможности ковры (ширтек), сосуд для питья (көгээржик), пиалы (аяк), корыто (деспи) и другое.

Если проанализировать уголки юрты в дошкольных образовательных организациях города Кызыла Республики Тыва, то можно увидеть, что в некоторых ДОО при создании уголков юрты придерживаются правил расположения предметов домашнего обихода. Например, в МАДОУ комбинированного вида №31 города Кызыла все предметы юрты максимально приближены к настоящим по оформлению, соответствуют расположению и соразмерны росту детей, состоят: из очага (ожук), шкафа для кухонной посуды (улгүүр), деревянной кровати (орун), двух деревянных орнаментированных сундуков (аптара), сумок (барба), также имеются самодельные куклы в национальных тувинских костюмах (рис. 2).



Рис. 2. Уголок юрты в МАДОУ комбинированного вида №31

В то же время есть ДОО, которые не придают значения внутреннему убранству юрты и предметы расположены не по порядку. Например, в МБДОУ Детский сад № 7 (рис. 3а) и МБДОУ комбинированного вида «Детский сад №28» (рис. 3б) видно, что кровать находится с левой стороны и большого размера, т.е. не соразмерно с другими предметами. В МАДОУ Детский сад №1 «Золотой ключик» (рис. 3в) и МАДОУ детский сад №34 «Светлячок» комбинированного вида (рис. 3г) порядок расположения предметов соблюдены, но в то же время расположение внутри юрты не соответствует, т.е. напротив двери на почетном месте должны быть расположены сундуки, а в этих ДОО – кровати.



Рис. 3 а, б, в, г. Уголок юрты

Важно не забывать, что внутреннее убранство юрты строго регламентировано и отвечает представлениям кочевников о гармонии межличностных и общественных отношений; например, каждому члену семьи, каждому гостю в юрте соответствует свое, определенное место, предписанное древними правилами, поэтому при создании уголка юрты не должны нарушаться правила.

Ч.М. Ондар особое внимание уделяет созданию интерьера «юрты» в групповой комнате дошкольной образовательной организации, что дает возможность ребенку

поиграть «во взрослую жизнь» в исторической обстановке; при знакомстве с юртой у детей обогащается словарный запас [3]. Дети начинают различать составляющую деревянную часть каркаса юрты и употреблять слова (рис. 4а): *өгнүң ханазы* (сборно-раздвижное основание юрты, которое состоит из отдельных секций решеток, соединенных друг с другом, образуя круговую стену юрты); *ынаалар* (длинные деревянные жерди, в своем множестве образующие крышу юрты); *хараача* (самая верхняя часть юрты, служащая для прохождения дыма от очага, для закрепления в нем верхних концов ынаалар); *эжик* (дверь, который состоит из косяка и деревянной створки), в то время, когда заменяли их словами крыша, стены, потолок. Помимо этого, дети знакомятся с некоторыми названиями войлочной части юрты, состоящая из следующих частей (рис. 4б): *дээвиир* – *өгнүң кырының шывыы* (два войлочных покрытия юрты, где задняя часть побольше, чем передняя); *адаккы* – *хана даштындан өгнү долгандыр шывар кидис*, (войлочное покрытие вокруг решетчатой стены юрты); *өреге* – *кыжын болгаш соок дүнелерде хараачаны дуй тыртып алыр кидис* (войлок, с помощью которого покрывают зимой или в холодные ночи верхнюю часть (хараача) юрты); *кур* – *өгнүң адаккыларының даштындан өгнү долгандыр куржап алыр сарлык дүгүнден азы аът челинден эшкеш, тудуштур сырып каан чептер* (войлочные пояса из шерсти яка или гривы коня для укрепления юрты изнутри и снаружи прикрепленные к косяку двери); *ширтек* – *ак хой, хураган дүгүнден салган энчектен сырып тургаш кылган чадыг* (войлок сотканый из белой шерсти овцы для настила в юрте).

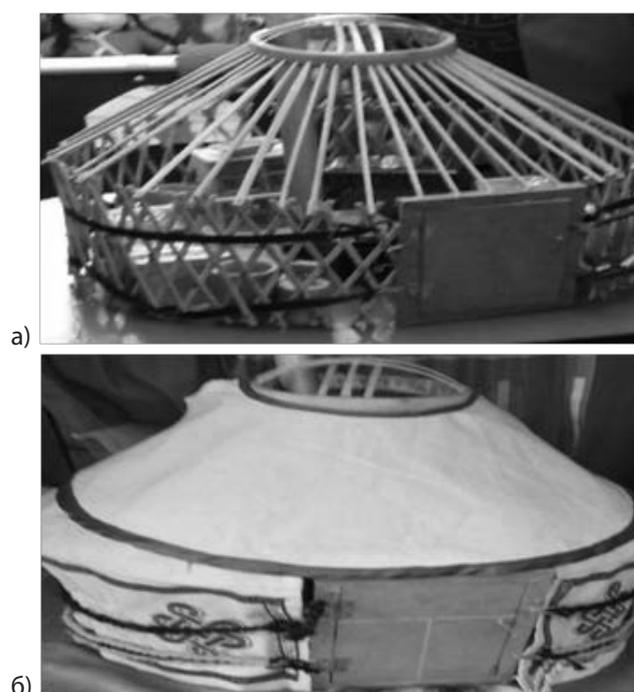


Рис. 4 а, б. Макет юрты

Для знакомства с предметами быта и их расположением можно использовать макет юрты; интерьер «юрты» позволяет организовать сюжетно-ролевые игры и театрализованную деятельность на этнографическом материале.

**Например,** педагог расставляет на столе макет юрты и просит определить, что стоит рядом с кроватью, что слева от сундука; между какими предметами находится очаг. Затем перемещает предметы так, чтобы они стояли друг за другом, и спрашивает: «Что теперь стоит, перед каким предметом, правильно ли стоит? За каким предметом должен стоять другой предмет? Перед чем стоит сундук?» и т.д. Полезно проводить игры в лабиринты, предлагать детям определять направление движения с помощью стрелок-указателей, перемещаться в пространстве в соответствии с планом маршрута; с помощью простейших схем дети должны определить правильное место рассаживания детей внутри юрты, правильно пройти до своего места, которое они должны занять внутри юрты, когда в нем другие взрослые и т.п.; дети не только «двигаются» в соответствии со стрелками-указателями, описывают путь героев, но и с помощью воспитателя моделируют, создают собственные планы маршрутов.

Проводимый авторами эксперимент определил критерии уровней знаний о юрте:

- **высокий:** ребенок владеет дифференцированными представлениями о внутреннем убранстве юрты; о материалах, используемых в строительстве юрты и изготовлении предметов быта; правил поведения, с легкостью отвечает на вопросы заданий, дополняет своими наблюдениями;
- **средний:** ребенок владеет первоначальными представлениями о внутреннем убранстве юрты; о материалах, используемых в строительстве юрты и изготовлении предметов быта; ответы не полны; ошибочно имеет представления о правилах этикета в юрте; справляется с предложенными заданиями, присутствуют 2-3 ошибки;
- **низкий:** ребенок владеет отдельными неаргументированными, первоначальными представлениями о внутреннем убранстве юрты; о материалах, используемых в строительстве юрты и изготовлении предметов быта; ответы не полные и неаргументированные; не справляется с заданиями, либо отказывается от выполнения предложенных заданий.

Эксперимент проводился для сравнения в городском и сельском ДОО в старшей группе, были предложены следующие задания:

- **Задание 1.** Беседа в форме игры «Закончи предложение».

- *цель:* выявить первоначальные знания о юрте.

- *вопросы:*

1. Как называется жилище тувинского народа?... *юрта.*
2. У дома четыре угла, а у юрты... *нет углов.*
3. Как называется верхнее отверстие юрты?... *хараача.*
4. Место, где разводят огонь называется... *очаг.*
5. Самое почетное место в юрте, это ... *дор.*
6. Левая сторона при входе считается... *мужской, а правая... женской.*
7. Что такое войлок?

- **Задание 2.** Выбрать предметы быта юрты на картинках: сундук, кресло, шкаф для посуды, диван, стул, полка, кровать, стол, очаг, колыбель, лестница,

- **Задание 3.** Назвать части юрты по картинке.

**Анализ результатов:** на вопрос «Как называется жилище тувинского народа?» городские дети ответили словом «дом», некоторые дети отказывались, у сельских детей в ответах прозвучали слова «дом на земле», юрта. На логический вопрос «У дома четыре угла, а у юрты...», большинство детей сказали – «нет ничего», дополнили – юрта круглая. Не удалось получить ответ и на вопрос «Верхнее отверстие юрты называется...» городские и сельские дети предложили следующие ответы: «труба», «дырка», «окно». Интересными были ответы детей на вопрос «Место, где разводят огонь называется...» озвучены были слова «печка», «костер». Вопрос «Самое почетное место в юрте ...» почему то, большинство назвали диван, кресло, многие не знали ответа, пожимая плечо. Мы не получили ответы и на следующий вопрос «Левая сторона при входе считается..., а правая...». На вопрос «Что такое «войлок»?» дети отвечали «наверно что-то тувинское» или пожимали плечами, также были ответы «Я такого не видел и не встречал». При выполнении задания 2 дети называли 1-2 предмета с общим наименованием: это кровать, это стол, это шкаф, а когда показали картинку, сельские дети четко и быстро называли все предметы быта юрты. Задание 3. «Назвать части юрты» тоже не принесло результатов; сельские дети путались в названиях.

После получения анализа результатов авторы исследования перешли к процессу ознакомления с юртой, целью которой являлось: формирование устойчивого познавательного интереса старших дошкольников по изучению юрты – традиционного жилища тувинского народа. В первую очередь, была организована предметно-развивающая среда, для того, чтобы интерес был устойчивым, назначили хозяйкой юрты педагога дополнительного образования, т.е. учителя тувинского языка в дошкольной организации. В вечернее время предлагалось детям художественное творчество, работа с красками: «украсим аптара», «украсим сыртык», «украсим көгээржик», материалы: краски, образцы, картинки с разными простыми орнаментами (рис.5).

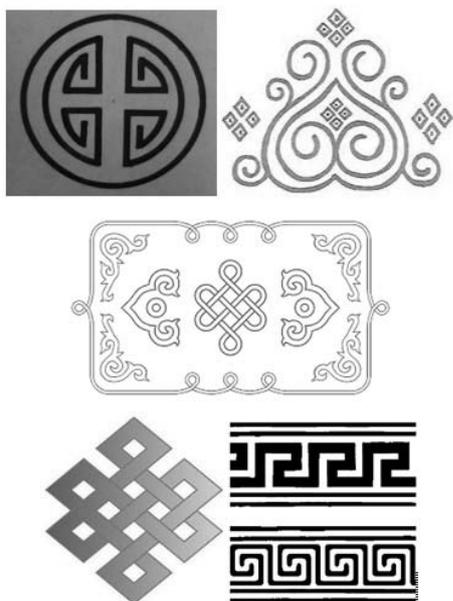


Рис. 5. Работа с красками – разные простые орнаменты

Далее, был разработан цикл тематических занятий. Одно занятие повторялось дважды, но с элементом новизны; были проведены мастер классы по изготовлению и шитью «туткууштар» (прихватки), валяние шерсти, вязание теплых носко, это работа носила волонтерский характер, созданные руками педагогов и родителей из-

деля дарились многодетным семьям или в качестве подарка во время празднования «Шагаа» в ДОО самому пожилому гостю.

Авторы исследования считают, что развитие познавательного интереса детей дошкольного возраста посредством юрты будет успешным при выполнении следующих условий:

- создание пространственной предметно-развивающей среды, способствующей познавательному интересу детей дошкольного возраста;
- проведение систематических циклов занятий по ознакомлению с юртой;
- применение наглядных дидактических материалов о юрте – жилище тувинского народа с ее характерными составляющимися.

Таким образом, отношение к юрте, ее использование, места в ней для каждого члена семьи и гостей в зависимости от их пола, возраста и социальной роли, а также размещения отдельных предметов утвари – все это достаточно строго регламентировалось сложившимися традициями, было хорошим средством формирования нравственных начал ребенка, формирования человека как личности; в пределах юрты располагается весь мир людей, в ней заключается время и пространство, хозяйство и богатство, отношение в семье, этика и права.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байыр-оол М.С. Юрта в тувинской традиционной культуре // Новые исследования Тувы. – №2. – 2013. – С. 67-70.
2. Вайнштейн С.И. Мир кочевников центра Азии. – М.: Наука, 1991. – 296 с.
3. Ондар Ч.М. Этнокультурные традиции тувинского народа в формировании пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 3 (19). – С. 41-47.
4. Салчак Б.В. Конструирование образовательной среды воспитания национального самосознания детей дошкольного возраста (на примере Республика Тыва) // Гуманитарный вектор. – 2009. -№4. – С.16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-obrazovatelnoy-sredy-vozpitaniya-natsionalnogo-samosoznaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-na-primere-respubliki-tyva/viewer> (дата обращения: 17.04.2021).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 52 с.
6. Юрта [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D1%80%D1%82%D0%B0> (дата обращения: 22.04.2021).

© Салчак Байлак Валерьевна, Ондар Чечена Момужаевна (chechena.o@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧАСТНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ КИТАЯ И МУЗЕЯ

Хэ Цисянь

аспирант, Педагогический университет им. А.И. Герцена  
873885765@qq.com

### INTERACTION BETWEEN THE PRIVATE ART SCHOOL OF CHINA AND THE MUSEUM

He Qixian

*Summary:* The article discusses the possibility of including educational museum studies in the educational process of a private art school in China. The reasons that prevent the widespread use of museums in the educational process of Chinese schools at the present time are described. The advantages of private children's art schools over public schools in organizing museum classes are considered. Recommendations for organizing the interaction between the school and the museum are offered.

*Keywords:* private art school, China, art museum, interaction.

*Аннотация:* В статье рассматриваются возможности включения учебных музейных занятий в образовательный процесс частной художественной школы в Китае. Описаны причины, препятствующие широкому использованию музеев в образовательном процессе китайских школ в настоящее время. Рассмотрены преимущества частных детских художественных школ перед государственными школами при организации музейных занятий. Предложены рекомендации для организации взаимодействия школы и музея.

*Ключевые слова:* частная художественная школа, Китай, художественный музей, взаимодействие.

С быстрым развитием экономики Китая сознание людей стало более открытым, духовные потребности, в том числе художественные, продолжают расти. Включение музейных занятий, дополняющих содержание основных учебных программ в частных художественных школах Китая становится все более актуальным.

В настоящее время в Китае насчитывается более 200 миллионов детей в возрасте от 2 до 12 лет. В то же время в 2015 году Министерство образования Китая выпустило документ о художественном образовании для учащихся начальной и средней школы, который направлен на повышение художественной грамотности учащихся. Эта политика в значительной степени способствует продвижению китайского искусства и художественного образования в целом, в том числе в частных детских художественных школах. Мощным потенциалом для развития художественного образования в частных детских художественных школах обладают богатые ресурсы музеев. Что касается разработки учебных программ, в «Стандартах учебных программ по искусству», сформулированных Министерством образования Китая, также упоминается, что учителя должны использовать ресурсы за пределами кампуса, такие как художественные галереи, музеи и художественные студии, для проведения различных форм художественной деятельности. [6]

По мнению Ли Яньцзинь из Китая художественный музей может стать не только символом культурных достижений страны, реально пропагандировать культур-

ное наследие, но и отражать ценность образования [1].

Цуй Юньцзун считает, что школы должны выбирать и адаптировать ресурсы, предоставляемые музеями и художественными галереями, чтобы сделать их пригодными для обучения учащихся [2].

Чжэн Цзяоцзяо высказал мнение, что миссия музеев, искусства и культуры будет серьезно воспринята большим количеством людей, если позволить детям посещать музеи как можно раньше [3]. Если ученики на ранних ступенях образования не имеют опыта общения с музеем, они не смогут получать истинное эстетическое наслаждения порой всю жизнь. Поэтому современное школьное художественное образование в Китае должно обращать пристальное внимание на использование музейных ресурсов для художественного образования детей, разрабатывать специальные программы.

В настоящее время обучение детей искусству переросло в мультикультурное образование. Обучение искусству - это не только вид обучения умениям и навыкам, но и вид культурного обучения. Чэнь Юнсинь считает, что образовательные ресурсы музея могут в определенной степени восполнить недостатки одного художественного класса, развить у детей способность ценить искусство и помочь детям понять и различать богатые и разнообразные культуры [4].

По состоянию на конец 2019 года количество музеев в Китае составляло 5535, что на 181 больше, чем в 2018

году. Музейные ресурсы обладают выдающимися преимуществами в художественном образовании. Именно поэтому частные детские художественные школы активно развивают учебные курсы, связанные с музеем:

1. В музее имеется большое количество и богатое разнообразие произведений искусства, которые могут восполнить нехватку школьных учебных ресурсов.
2. Китай имеет давнюю историю и много этнических групп. Музеи играют огромную роль в распространении этнической культуры. Дети могут не только узнавать о древнем искусстве через музейное искусство, но и получать этническое культурное образование.
3. В школах обучение детей изобразительному искусству в большинстве случаев осуществляется с помощью репродукций. Обучение искусству в музеях основано на общении с подлинными произведениями искусства. Это может не только улучшить наблюдательность и восприятие детьми произведений искусства, но и развить у детей пространственное мышление, необходимое в художественном творчестве.
4. В музее царит особая художественная атмосфера и большое пространство: разные произведения искусства и обстановка в разных местах вызывают у людей разные чувства. Таким образом, обучение в музее способствует повышению интереса к учебе.

Изучение западных музеев и художественных галерей началось с изучения ценности и значения художественного образования преподавателями искусства: значение художественного образования заключается в приобретении навыков художественного мышления. Привычки художественного мышления здесь относятся не только к мастерству и навыкам, но также включают наблюдение, воображение, исследование, настойчивость, выражение, сотрудничество и размышления, такие как мышление и творчество, развитые в искусстве, а также социальные и поведенческие навыки. [7] Это также отражает важность музейного обучения.

Опыт обучения в музее в европейских и американских странах был приобретен раньше, чем в Китае. Он представлял собой сотрудничество между музеями и художественными образовательными учреждениями и организациями.

Это послужило примером для развития учебных программ в частных художественных школах Китая, включающих музейные занятия.

Например, в 1997 году Национальный музей современного искусства в Южной Корее открыл Детский художественный музей, где были запланированы различ-

ные образовательные мероприятия для разных детей, в особенности художественное образование для детей с ограниченными возможностями. С помощью различных игр дети с ограниченными возможностями также могут войти в мир искусства и опыта Путешествие красоты.

В «Законе о музейных услугах», обнародованном в Соединенных Штатах в 1976 году, конкретно рекомендуется «поощрять и поддерживать широкую роль музеев в образовании, поощрять и поддерживать их с помощью государственных начальных, средних и послесредних учебных заведений, а также частных лиц все возрастные группы.

В 2006–2008 годах Британский департамент культуры, средств информации и спорта (DCMS) и Департамент образования и профессиональных навыков (DFES) инвестировали 9,4 миллиона фунтов стерлингов в укрепление и расширение тесного сотрудничества между музеями и школами в стране и регионе [5].

Однако использование музеев в образовательном процессе в китайских школах в настоящее время невысоко. Этому есть свои причины: учебные материалы на художественных дисциплинах в государственных школах являются фиксированными; в государственных школах занятия искусством проходят 1-2 часа в неделю, продолжительность каждого занятия 40 минут; содержание занятий фиксируется учебником, учебное время и художественная практика ограничены; школы должны принимать во внимание безопасность учеников, поэтому они очень осторожны при разработке учебных курсов вне кампуса; развитие художественных курсов в музее несовершенно, а персоналу не хватает опыта преподавания.

По сравнению с государственными школами, художественные частные школы не ограничены фиксированными учебниками, имеют возможность реализовывать содержание обучения в разных направлениях; в частных художественных школах курсы обычно проходят один раз в неделю, а время занятий составляет 90-120 минут. В частных школах легче организовать обучение вне кампуса; но вопросы безопасности и проблемы самого музея необходимо учитывать.

Путем сравнения мы также можем обнаружить, что частные детские художественные школы имеют преимущества перед государственными школами в разработке курсов музейного искусства. Столкнувшись с влиянием активной политики Китая в области искусства и неспособностью государственных школ изменить традиционные методы обучения за короткий период времени, частные детские художественные школы заняли видное место в разработке и развитии музейных занятий.

Частные детские художественные школы сталкиваются с такими огромными ресурсами музейного образования и выбирают музеи, подходящие для детей, чтобы учащиеся могли глубоко понять культурную и художественную коннотацию, стоящую за произведениями искусства, и улучшить всестороннее качественное образование с помощью курсов музейного искусства, которые стал центром нашего мышления. Необходимо обратить внимание на некоторые вопросы:

1. Полностью уважайте право студентов на выступление. На раннем этапе деятельности мы провели простой анкетный опрос студентов, чтобы понять интересы и потребности детей и выбрать лучший музей на основе статистических результатов данных.
2. Поездки на места и выбор наилучшего учебного маршрута: после определения музея для посещения учителям необходимо изучить образовательные ресурсы в музее с помощью различных способов, таких как Интернет, посещения на местах и личный опыт. По словам детского интереса, возраст и потребностей учебного плана в качестве подсказки, определить конкретные шаги деятельности образовательной практики музея.

Возьмем, к примеру, музей Сюйчжоу. Частной детской художественной школой Китая в городе Сюйчжоу была разработана учебная программа занятий в музее в соответствии общей программой частной детской художественной школы и учетом характерной культуры Сюйчжоу. Предварительная работа по дизайну учебного курса должна была учитывать создание детских художественных курсов на официальном сайте музея Сюйчжоу. Первым шагом при разработке учебной программы является связь с музеем и знакомство с его особенностями. На втором этапе важно определить содержание занятий и последовательность их проведения. Например, в данном случае содержание обучения может начинаться со знакомства со статуей династии Хань в музее, чтобы узнать о структуре, цветах и линиях статуй династии Хань, потому что Сюйчжоу имеет долгую историю и наиболее известен культурой династии Хань. В-третьих, в соответствии с тематическими курсами, совместно организованными школой и музеем, необходимо обучить учителей, чтобы заранее понять историческую и культурную ситуацию, местоположение и особенности культурных реликвий и произведений искусства музея. В-четвертых, важно организовать занятия в музее по расписанию.

В результате проделанной работы по реализации программы музейных занятий было выявлено: у школьников повысился энтузиазм; благодаря физическому наблюдению оригиналов и профессиональному объяснению, дети лучше запоминают содержание курса. Но есть и проблемы:

1. В музее нет специалистов для художественного образования детей, это ограничено музейной средой; количество людей не может быть слишком большим, а взаимодействие между учителями и учениками ограничено.
2. Развитие музеев поможет студентам понять культуру и искусство региона. Однако под влиянием региональной культуры культурные рамки музейного обучения были ограничены.
3. Он принимает учителям много времени и энергии, чтобы развивать музейные курсы, поэтому частота курсов не является высокой, музей культуры и искусство знание не могут преподаваться в глубине на курсах, и роль музеев ослаблена.

На основе анализа результатов работы можно сделать следующие выводы:

1. В процессе интеграции музейных занятий художественные частные школы и государственные школы Китая относительно пассивны и образовательным учреждениям необходимо активно контактировать и общаться с музеями.
2. И музеи, и школы выполняют образовательные функции, но школьные учителя более опытные и профессиональные при проведении занятий, лучше понимают личностные особенности учеников, их способности. Преимущество сотрудников музея заключается в том, что они больше знают о произведениях искусства в музее. Поэтому важно сотрудничество педагогов и музейных работников, их обучение.
3. Разработка программ музейных занятий должна быть целенаправленной, системной, чтобы помочь ученикам повысить свой художественно-эстетический уровень. Поскольку в музеях большое количество произведений искусства, следует проводить их тщательный отбор в соответствии с целью.
4. Китай имеет обширную территорию и богатую этническую культуру. При разработке программ музейных занятий следует строить обучение на основе местной этнической культуры, что способствует пониманию детьми истории и культуры и способствует развитию преподавания искусства с учетом местных особенностей.
5. Политика правительства и финансовая поддержка могут способствовать интеграции образовательных учреждений и музеев. Например, отдел образования может включить музейные занятия в учебный план школ, что способствует проведению занятий на регулярной основе. Государственные фонды могут поддержать строительство тематических площадок для детского творчества в музее и привлечь более опытных специалистов для регулярных занятий. Также способствовать предоставлению специальных транспортных средств, чтобы снизить риски для безопасности учеников.

6. Родители могут совместно с детьми участвовать в образовательном процессе в музее, что способствует более глубокому пониманию процесса обучения своих детей.

Сочетание художественного образования на основе использования с музейных ресурсов, эффективное использование уникальных культурных и образовательных преимуществ музея, свобода от ограничений учебника способствует проявлению любви к родному городу; развитию интереса, любознательности и воображения; приобретению знаний; улучшает эстетическую и культурную грамотность, развивает чувства, помогает понять красоту Родины.

7. При разработке программ китайские музеи должны учиться на опыте западных стран, чтобы образовательная функция музея могла быть полностью развита; учреждениям художественного образования и школам необходимо скорректи-

ровать модели обучения, активно общаться с музеями, накапливать опыт преподавания и организации музейной деятельности, а также повысить уровень преподавания.

8. В дополнение к поддержке политики и фондов для развития курсов музейного искусства, местные музеи и школы должны учитывать особенности национальной культуры, распространять национальную культуру, внедрять новаторские идеи обучения и повышать уровень преподавания учителей.

9. Укрепляйте сетевое строительство музея и посещайте музей на расстоянии через сеть. Он может эффективно решить проблемы с дорожным движением, снизить нагрузку на учителей и преодолеть региональные ограничения музейных курсов. Такой курс можно начинать часто, и он может лучше интегрировать музейный курс с системой курсов, культурой и знаниями древнего искусства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Яньцинь. Музей художественного образования для детей от 3 до 12 лет. Харбин: Библиотека знаний. 2020. 59 с.
2. Цуй Юньцзун. Разработка школьной учебной программы: теория и практика. Пекин: Образовательная научная пресса, 2000. 11с.
3. Чжэн Цзяоцзяо. Исследование ресурсов местных музеев в художественной деятельности начальной школы. Гуйян: Оценка искусства. 2020. 173 с.
4. Чэнь Юнсинь. Используйте ресурсы музейного художественного образования для обучения детей искусству. Хэфэй: Идентификация и признание культурных реликвий. 2018. 113 с.
5. Чжао Ян. Развитие и использование курсов музейного искусства. Чанчунь: Северо-восточный педагогический университет. 2013. 7 с.
6. Министерство образования Китайской Народной Республики. Стандарты учебных программ по искусству. Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета. 2012. с. 33-34.
7. Алан Винер. Возвращение к самому искусству: влияние художественного образования. Шанхай: Издательство Восточно-Китайского педагогического университета. 2016. 4 с.
8. Лю Сяоцин. Чжан Линь. Сделать учебно-практическую деятельность в музее детского сада более ценной. Пекин: Дошкольное образование. 2020. 32 с.

© Хэ Цисянь (873885765@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СПОРТИВНОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ. ФЕХТОВАНИЕ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## RESULTS OF STUDENTS TRAINING IN THE DISCIPLINE "PROFESSIONAL AND SPORTS IMPROVEMENT. FENCING" USING DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**O. Shalamova  
P. Bordovskiy**

*Summary:* Nowadays modern society is difficult to imagine without the use of information and communication technologies. The era of informatization has come, which affects almost all spheres of human life, educational activities are no exception. Information technologies in education act as a tool that makes it possible to significantly increase the efficiency of the organization of the educational process, change the forms and methods of pedagogical activity, which in turn allows:

- to conduct the learning process almost continuously;
- to implement educational services remotely;
- to receive education without interrupting the main type of labor activity;

Modern information technologies in education make it possible to quickly adapt to changes in society and in the educational process. A striking example was the events of 2020, when the current unfavorable situation in the country and in the world forced everyone to switch to distance education due to the coronavirus infection pandemic and the subsequent order of the Ministry of Education and Science of Russia [1]. This event made it possible to get an exceptional opportunity - to move on to teaching students, including in sports and pedagogical disciplines using distance educational technologies (DET).

The article discusses the learning outcomes of students of NSU named after P.F. Lesgaft, St. Petersburg with the use of distance educational technologies in the sports and pedagogical discipline "Professional and sports improvement. Fencing".

*Keywords:* information technology, sports and pedagogical disciplines, student training, professional and sports improvement, distance educational technologies, fencing.

**Шаламова Олеся Викторовна**

*К.п.н., доцент, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта Санкт-Петербург  
shov2006@mail.ru*

**Бордовский Павел Георгиевич**

*К.п.н., доцент, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта Санкт-Петербург  
pbord@bk.ru*

*Аннотация:* В настоящее время современное общество сложно представить без использования информационно-коммуникационных технологий. Наступила эпоха информатизации, которая затрагивает практически все сферы жизнедеятельности человека, образовательная деятельность не исключение. Информационные технологии, в образовании выступают как инструмент, который дает возможность существенно повысить эффективность организации учебного процесса, изменения форм и методов педагогической деятельности, что в свою очередь позволяет:

- вести процесс обучения практически непрерывно;
- реализовывать образовательные услуги удаленно;
- получать образование без отрыва от основного вида трудовой деятельности.

Современные информационные технологии в образовании дают возможность оперативно адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе и в образовательном процессе. Ярким примером послужили события 2020 года, когда сложившаяся неблагоприятная ситуация в стране и в мире заставила всех перейти на дистанционный формат обучения в связи с пандемией коронавирусной инфекции и последовавшим приказом Минобрнауки России [1]. Это событие позволило получить исключительную возможность – перейти к обучению студентов, в том числе и по спортивно-педагогическим дисциплинам с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В статье рассматриваются результаты обучения студентов НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург с применением дистанционных образовательных технологий по спортивной-педагогической дисциплине «Профессионально-спортивное совершенствование. Фехтование».

*Ключевые слова:* информационные технологии, спортивно-педагогические дисциплины, обучение студентов, профессионально-спортивное совершенствование, дистанционные образовательные технологии, фехтование.

### Введение

**И**зучение учебных образовательных программ с применением ДОТ в ВУЗах происходит довольно давно, однако это касалось по большей мере

общеобразовательных дисциплин, а в преподавании спортивно-педагогических дисциплин применение ДОТ вызывает много вопросов и трудностей. И одна из них самых главных проблем заключалась в формировании

оценочных средств текущей и промежуточной аттестации в форме практических заданий. И перед нами встал важный вопрос, как оценить результаты обучения по дисциплине, изучение которой направлено на:

- совершенствование своего, индивидуального спортивного мастерства в процессе тренировочных занятий;
- овладение техникой движений, а также технико-тактическими действиями в соответствии с особенностями в избранном виде спорта.

На первом этапе нами была разработана модель дистанционного курса, который, как другие нами разработанные программы обучения [2] содержал расписанные требования, которые необходимо соблюдать и выполнять студентам, обучающимся дистанционно, в которые вошли:

- какие и сколько текущих контролей;
- какой вид промежуточной аттестации в конкретном семестре;
- критерии оценивания.

Так же в курсе представлены файлы с:

- технологическими картами;
- содержанием занятий;
- учебно-методическим и информационным обеспечением дисциплины;
- оценочные средства к промежуточной аттестации;
- методическое обеспечение к рабочей программе дисциплины.

В каждом разделе курса студентам открыт доступ к полнотекстовой базе с дополнительной литературой.

Теоретическая и практическая части представлены в виде папки с файлами, которые содержат полную и

развернутую информация по изучаемой теме в данном семестре, расположены ссылки на мультимедиа материалы и источники в сети Интернет [3].

На занятиях по установленному расписанию каждый студент индивидуально выполняет практические работы, которые включают в себя все основные действия, представленные в программном материале курса.

Оценочные средства (текущие контроли) размещены в виде файлов с заданиями, требованиями, предъявляемыми и критериев оценки каждому конкретному заданию. Отличительной особенностью дисциплины от всех ранее нами разработанных является контролирующая часть. Прохождение текущей аттестации заключалось в выполнении практических заданий. Студенту необходимо выполнить практическое задание по фехтованию, записать видео и отправить преподавателю на проверку.

Применение оценочных средств промежуточной аттестации в форме практических заданий является обязательным условием в данном курсе, так как, освоение программы по дисциплине «Профессионально-спортивное совершенствование (Фехтование)» предполагает дать студентам не только знания, но еще умения и опыт применения полученных навыков в своей трудовой и профессиональной деятельности:

В таблице 1 представлены результаты обучения по окончании 2 –го семестра (экспериментальная группа), где все виды работ, контролей и промежуточной аттестации проходили с помощью дистанционных образовательных технологии и электронного обучения. Промежуточная аттестация проходила посредством видеоконференцсвязи. С обучающимися заранее были обговорены правила и порядок проведения зачёта.

Таблица 1.

Результаты оценивания экспериментальной группы

№	Имя	ТК-1	ТК-2	ТК-3	ТК-4	ТК-5	ТК-6	Промежуточный контроль	Итого за курс
		Задание							
1	Антон	6	7	8	7	6	15	25	74
2	Виктория	6	7	9	7	6	17	26	78
3	Дина	7	7	6	6	8	19	26	79
4	Егор	7	8	8	7	6	13	27	76
5	Кристина	8	6	8	7	7	14	25	75
6	Майя	9	8	9	9	8	17	24	84
7	Максим	8	8	7	8	9	16	28	84
8	Маргарита	9	7	9	8	7	18	28	86
9	Тимофей	7	6	7	8	6	11	27	72
10	Юрий	7	7	8	7	6	15	25	75

Таблица 2.

## Результаты оценивания контрольной группы

№	Имя	ТК-1	ТК-2	ТК-3	ТК-4	ТК-5	ТК-6	Промежуточный контроль	Итого за курс
		Задание							
1	Алина	9	8	8	9	8	16	29	87
2	Анастасия	9	8	7	9	8	20	29	90
3	Евгений	8	8	8	9	7	19	28	87
4	Елизавета	8	8	9	9	8	18	28	88
5	Кирилл	8	10	9	8	6	18	28	87
6	Карина	10	9	9	10	10	20	30	98
7	Платон	9	8	8	9	7	18	26	85
8	Полина	8	8	8	9	8	15	28	84
9	Ульяна	7	6	7	8	8	16	27	79
10	Юлия	8	9	7	9	8	19	26	86

Далее нами был проведен сравнительный анализ полученных данных с результатами образовательной деятельности студентов, которые ранее проходили освоение программы в классической форме (таблица 2), посещая занятия в спортивном зале, сдавая текущие контроли и промежуточную аттестацию при личном присутствии.

Статистическая проверка результатов исследования с применением непараметрического рангового критерия Манна-Уитни (Вилкоксона) для независимых выборок (Mann-Whitney (Wilcoxon) W test), группы несвязанные, соответствие нормальному распределению не проверялось, альтернатива двухсторонняя показала, что отличия контрольной и экспериментальной группы являются существенными.

Это говорит о том, что обучение с помощью дистанционных образовательных технологий по дисциплинам, которые направлены на совершенствование спортивного и технико-тактического мастерства, являются менее эффективными чем при классическом варианте проведения занятий. Оно уступает по результативности классической форме и может выступать только, как вспомо-

гательный элемент.

### Выводы

1. Применение дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе студентов, кафедры теории методики фехтования по спортивно-педагогической дисциплине «Профессионально-спортивное совершенствование (Фехтование)» показало более низкую результативность, чем классическая форма проведения занятий.
2. Фехтование, это вид единоборства, где процесс обучения - целая система овладения двигательными навыками и огромным комплексом специальных качеств и умений. А фехтовальный бой, это спортивный поединок, и без полноценного тренировочного процесса повысить техническую и тактическую подготовленность, освоить должные тренировочные нагрузки не представляется возможным. Однако, изучение теоретических разделов дисциплины и методических рекомендаций могут проводиться с применением ДОТ практически без потери качества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 «О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования» // Консультант Плюс. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/65692.html/>.
2. Бордовский П.Г., Шаламова О.В. Проверка адекватности модели дистанционного курса дисциплины «технологии спортивной тренировки в избранном виде спорта (фехтование)» требованиям ФГОС // Труды кафедры биомеханики университета имени П.Ф. Лесгафта 2019г. Выпуск 13 Ежегодный сборник научных трудов. Санкт-Петербург: Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2019. С. 22-27.
3. Официальный сайт НГУ им. П.Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург. Обучение. Образовательные программы. Режим доступа: <http://www.lesgaft.spb.ru/ru/rpd/sport>.

© Шаламова Олеся Викторовна (shov2006@mail.ru), Бордовский Павел Георгиевич (pbord@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОСТОЯНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ У ДЕВОЧЕК В ВОЗРАСТЕ 7-10 ЛЕТ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

*Шувалова Лилия Сергеевна*

*Аспирант, ФГБУ «Федеральный научный центр  
физической культуры и спорта», Москва  
lilia9292@mail.ru*

## DYNAMICS OF INDICATORS OF THE STATE OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN GIRLS AGED 7-10 YEARS IN RHYTHMIC GYMNASTICS

*L. Shuvalova*

*Summary:* The purpose of this study was to determine the dynamics of indicators of the state of the cardiovascular system in girls aged 7 to 10 years engaged in rhythmic gymnastics. The methods of the study were used to measure blood pressure and heart rate, and methods of mathematical statistics. As a result of the study, we obtained reliable values of changes in the parameters of the cardiovascular system in each of the four examined groups of girls engaged in rhythmic gymnastics. It was revealed that the parameters of heart rate at rest and after exercise, along with blood pressure, are reliable biological markers of physiological changes in the state of the body in young athletes aged 7 to 10 years, undergoing sports training at the initial stage and training stage in rhythmic gymnastics.

*Keywords:* heart rate, blood pressure, rhythmic gymnastics, adaptation, loads, FSSP.

*Аннотация:* Цель исследования: Целью данной работы было определить динамику показателей состояния сердечно-сосудистой системы у девочек в возрасте от 7 до 10 лет, занимающихся художественной гимнастикой. В качестве методов исследования использовались измерение артериального давления и частоты сердечных сокращений, методы математической статистики. В результате исследования были получены достоверные значения изменения показателей сердечно-сосудистой системы в каждой из четырех обследованных групп девочек, занимающихся художественной гимнастикой. Выявлено, что параметры ЧСС в покое и после нагрузки, наряду с артериальным давлением являются достоверными биологическими маркерами физиологических изменений состояния организма у юных спортсменок в возрасте от 7 до 10 лет, проходящих спортивную подготовку на начальном этапе и тренировочном этапе в художественной гимнастике.

*Ключевые слова:* ЧСС, АД, художественная гимнастика, адаптация, нагрузки, ФССП.

## Введение

В соответствии с Распоряжением Правительства РФ от 17 октября 2018 "Об утверждении Концепции подготовки спортивного резерва в РФ до 2025 года" и плана мероприятий по ее реализации, для каждого вида спорта, внесенного во Всероссийский реестр видов спорта, устанавливаются федеральные стандарты спортивной подготовки (ФССП). Данные стандарты являются обязательными при разработке и реализации программ спортивной подготовки. Вид спорта художественная гимнастика, внесен во второй раздел Всероссийского реестра видов спорта (ВРВС) — видов спорта, развиваемых на общероссийском уровне, а значит, структура и содержание программ спортивной подготовки в данном виде спорта должна соответствовать Федеральному стандарту спортивной подготовки. Мероприятия, направленные на контроль состояния спортсменов являются одним из условий для прохождения спортивной подготовки по виду спорту в соответствии с требованиями ФССП [7].

Ввиду онтогенетических особенностей детей в возрасте от 7 до 10 лет, развитие органов и систем в данном периоде происходит неоднородно и требует регулярно-

го мониторинга [7]. Одним из направлений мониторинга состояния ребенка в данном возрасте является контроль показателей сердечно-сосудистой системы. Контроль осуществляется на основе измерения физиологического показателя нормального регулярного синусового ритма, показателя адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы, а также параметров артериального давления (систолического и диастолического).

## Материалы и методы

В обследовании приняли участие 80 спортсменок в возрасте от семи до десяти лет, проходящих спортивную подготовку на начальном и тренировочном этапе спортивной подготовки. Спортивная подготовка данного контингента осуществляется в Региональной детской общественной организации «Детский молодежный спортивный клуб «ФОРС», Москва. В программу мониторинга состояния сердечно-сосудистой системы включена фиксация показателя нормального регулярного синусового ритма (ЧСС в покое) и показатель адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы и функционального состояния (ЧСС после 30 приседаний). Зафиксированы усредненные значения данных показателей

для каждой из четырех возрастных групп. Зафиксированы показатели систолического давления (силы, с которой насыщенная кислородом кровь выталкивается из сердца и расходится по телу) в покое сидя, и в таком же исходном положении диастолического (давления крови на стенки сосудов в момент, когда сердце наполняется и отдыхает между ударами). Данные показатели были по результатам трех измерений подвергнуты математической обработке и выявлены усредненные показатели в каждой возрастной группе.

### Литературный обзор

В начале младшего школьного возраста сердечно-сосудистая система претерпевает ряд изменений. Сердце ребенка невелико по объему, не обладает достаточной силой, но достаточно широкий просвет сосудов и относительно больший, чем у взрослых, минутный объем крови (в расчете на килограмм массы тела) обеспечивает достаточное кровоснабжение органов. Однако в отличие от взрослых, достижение необходимого минутного объема обеспечивается у детей в большей степени за счет частоты сердечных сокращений, тем самым компенсируя небольшой ударный объем [6]. Длина артерий возрастает пропорционально росту тела и конечностей [1,2]. У детей к окончанию младшего школьного возрас-

та, примерно к 10 годам, выявлены процессы снижения возбудимости предсердий, повышение проводимости, удлинение сердечного цикла, систолы и диастолы, а также повышение активности автономного контура регуляции сердечного ритма [5,6]. Следует отметить, что по данным исследований Шарапова А.Н., Безобразова В.Н., Догадкина С.Б., Кмить Г.В., Рублева Л.В. дети младшего школьного возраста, у которых все-таки преобладает влияние симпатической нервной системы на сердечный ритм, характеризуются меньшей продолжительностью сердечного цикла, фазы изометрического сокращения, времени изгнания крови и большая длительность диастолы наряду с увеличением амплитуды зубцов P, R и T, что также, свидетельствует о менее зрелом и более энергозатратном типе регулирования гомеостаза в CCC [3,4].

### Результаты

В таблице 1 представлена динамика показателей нормального регулярного синусового ритма (ЧСС в покое) и показателя адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний).

В соответствии с полученными результатами у девочек в возрасте семи лет наблюдается снижение показателей нормального регулярного синусового ритма (ЧСС

Таблица 1.

Динамика показателей ЧСС в покое и после 30 приседаний у юных гимнасток

возраст спортсменок	стат. показатель	ЧСС в покое			темп базисного прироста %		ЧСС по нагрузке			темп базисного прироста %	
		фев.	авг.	январь.	авг.	январь.	фев.	авг.	январь.	авг.	январь.
		2020	2020	2021	2020	2021	2020	2020	2021	2020	2021
7 лет	M	102,50	98,40	104,55	-4,00 **	2,00 *	153,95	154,55	155,05	0,37	0,75 *
	σ	3,17	20,96	2,91			6,19	7,76	7,10		
	±m	0,71	4,69	0,65			1,39	1,73	1,59		
	V	3,09	21,30	2,78			4,02	5,02	4,58		
8 лет	M	110,90	111,80	110,85	0,31	-0,05	144,15	146,65	149,85	1,39 *	4,13 **
	σ	7,73	6,93	6,92			8,00	6,01	6,92		
	±m	1,73	1,55	1,55			1,79	1,34	1,55		
	V	6,97	6,20	6,25			5,55	4,10	4,62		
9 лет	M	109,35	105,50	102,75	-3,57 **	-6,05 **	134,35	129,70	129,45	-3,21 **	-3,44 **
	σ	0,54	8,62	7,44			11,61	7,60	7,39		
	±m	0,12	1,93	1,66			2,60	1,70	1,65		
	V	0,49	8,17	7,24			8,64	5,86	5,71		
10 лет	M	103,80	107,70	106,30	3,76 **	2,41 *	150,10	145,20	141,80	-2,97 *	-5,25 **
	σ	7,30	4,32	3,47			9,38	3,99	3,56		
	±m	1,63	0,97	0,77			2,10	0,89	0,80		
	V	7,04	4,01	3,26			6,25	2,75	2,51		

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

в покое) к августу и наблюдается отрицательное значение в 4 % темпа базисного прироста данного показателя. В дальнейшем колебание данного показателя стремится к положительному значению – темп базисного прироста к январю составляет 2%. Следует отметить, что исследование показателя адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний) по итогу трех измерений отражает достоверную взаимосвязь только по отношению к январю 2021 года (темп базисного прироста составляет 0,75 %).

У девочек в возрасте 8 лет темп базисного прироста нормального регулярного синусового ритма (ЧСС в покое) отражает положительные незначительные сдвиги к августу и имеет не значительную отрицательную тенденцию к январю. Темп базисного прироста показателя адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний) к августу и январю увеличивается и составляет 1,39% и 4,13% соответственно.

В группе девочек в возрасте 9 лет темп базисного прироста нормального регулярного синусового ритма (ЧСС в покое) демонстрирует отрицательное значение к августу 2020 и к январю 2021 году и составляет – 3,57% и 6,05% соответственно. Показатель адаптационных воз-

можностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний) и темп его базисного прироста к августу и январю носит отрицательное значение и составляет -3,21% и -3,44 % соответственно.

У девочек в возрасте 10 лет темп базисного прироста данного показателя составляет 3,76% к августу и 2,41% к январю 2021 года. Показатель адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний) и темп его базисного прироста к августу и январю носит отрицательное значение и составляет -2,97% и -5,25 % соответственно.

Далее были зафиксированы параметры артериального давления у девочек в каждой из четырех возрастных групп (таблица 2).

Динамика показателей систолического давления, т.е. силы, с которой насыщенная кислородом кровь выталкивается из сердца и расходится по телу (в покое, сидя) у девочек в возрасте в трех возрастных группах – от 7 до 9 лет отражает положительный темп базисного прироста. Однако у девочек в возрасте 10 лет имеет отрицательную тенденцию по отношению к январю, однако достоверность данной тенденции не нашла статистического подтверждения.

Таблица 2.

Динамика показателей систолического и диастолического артериального давления у юных гимнасток

возраст спортсменок	стат. показатель	САД			темп базисного прироста %		ДАД			темп базисного прироста %	
		фев.	авг.	январь.	авг.	январь.	фев.	авг.	январь.	авг.	январь.
		2020	2020	2021	2020	2021	2020	2020	2021	2020	2021
7 лет	M	104,80	104,90	109,10	0,10	4,18 **	61,55	65,80	72,05	6,92 **	17,47 **
	σ	3,22	3,23	1,83			3,52	3,87	1,64		
	±m	0,72	0,72	0,41			0,79	0,87	0,37		
	V	3,07	3,08	1,68			5,71	5,89	2,27		
8 лет	M	105,50	109,95	110,16	4,22 **	4,35 **	69,95	72,90	72,25	4,37 **	3,44 **
	σ	8,36	2,84	3,05			2,91	2,27	3,14		
	±m	1,87	0,63	0,68			0,65	0,51	0,70		
	V	7,92	2,58	2,78			4,16	3,11	4,35		
9 лет	M	105,00	104,90	109,10	-0,09	3,99 **	69,35	71,25	72,45	2,92 *	4,66 **
	σ	3,29	3,23	1,83			3,54	2,65	3,46		
	±m	0,74	0,72	0,41			0,79	0,59	0,77		
	V	3,14	3,08	1,68			5,11	3,72	4,77		
10 лет	M	105,05	108,10	104,75	2,90 *	-0,29	68,45	68,35	66,85	0,22	-1,90
	σ	5,14	4,27	5,10			4,78	3,96	1,84		
	±m	1,15	0,95	1,14			1,07	0,89	0,41		
	V	4,89	3,95	4,87			6,99	5,80	2,76		

\*\* . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

\* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Динамика показателей диастолического давления, т.е. давления крови на стенки сосудов в момент, когда сердце наполняется и отдыхает между ударами (в покое, сидя) у девочек в возрасте в трех возрастных группах – от 7 до 9 лет отражает положительный темп базисного прироста. Однако у девочек в возрасте 10 лет имеет отрицательную тенденцию по отношению к январю, однако достоверность данной тенденции не нашла статистического подтверждения.

### Обсуждение

Полученные в ходе исследования результаты демонстрируют статистически значимую изменчивость показателей ЧСС и АД у юных спортсменок в возрасте от семи до 10 лет. Процент изменчивости, исследуемых показателей, вероятней всего обусловлен с одной стороны возрастными особенностями развития на данном этапе онтогенеза, а с другой – объемами и интенсивностью тренировочных нагрузок юных спортсменок. Наибольшее статистически значимое увеличение показателя диастолического давления и темпа базисного прироста к январю 2021 года зафиксировано у девочек в возрасте 7 лет и отражает адаптационные сдвиги в сердечно-сосудистой системе на 1 года спортивной подготовки по виду спорта. С возрастом, уже к 10 года сердечно-сосудистая система менее ярко реагирует на воздействие тренировочных нагрузок и диастолическое давление сохраняет относительно стабильную величину на протяжении всех трех обследований.

Частота сердечных сокращений к возрасту 9 лет стабилизируется и имеет тенденцию к отрицательному приросту, что также отражает адаптацию к предлагаемым

нагрузкам у спортсменок. Однако следует отметить, что в возрасте 8 лет показатель ЧСС после нагрузки имеют тенденцию к увеличению своего значения. Вероятно, данное обстоятельство обусловлено интенсификацией процесса подготовки и увеличением тренировочных нагрузок по программе спортивной подготовки.

### Заключение

Исследуемые показатели – ЧСС и артериальное давление (САД, ДАД) являются биологическими маркерами состояния сердечно-сосудистой системы и реакции организма юных гимнасток в возрасте от семи до 10 лет на тренировочные нагрузки. Изменения данных показателей обусловлено, как и со стороны естественных физиологических изменений организма в данном возрасте, так и «усиленно» влиянием тренировочных нагрузок. При этом воздействию тренировочных нагрузок по объему и интенсивности в соответствии с ФССП для спортсменок в каждом возрастном периоде имеет тенденцию увеличению своих значений. Данное обстоятельство отражается на показателях нормального регулярного синусового ритма (ЧСС в покое) и адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы (ЧСС после 30 приседаний). Более ярко в раннем возрасте данное обстоятельство также отражается и на показателях артериального давления. Исходя из положений, определенных в результате анализа представленных показателей, возможно заключить, что параметры ЧСС в покое и после нагрузки, наряду с артериальным давлением являются достоверными биологическими маркерами физиологических изменений состояния организма у юных спортсменок в возрасте от 7 до 10 лет в художественной гимнастике.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабичев В.Н. Организация и функционирование нейроэндокринной системы // Пробл.эндокр..2013.№1.URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-funktsionirovanie-neuroendokrinnoy-sistemy> (дата обращения: 01.08.2020).
2. Баёва Н.А., Погадаева О.В. Анатомия и физиология детей школьного возраста: Учебное пособие. - Омск: СибГУФК, 2003. - 56 с.
3. Здоровье детей : метод. пособие для студентов мед. ВУЗов / Казан. гос. мед. ун-т М-ва здравоохранения и социал. развития Рос. Федерации, Каф. пропедевтики дет. болезней и фак. педиатрии с курсом дет. болезней лечеб. фак.; [сост.: Р. А. Файзуллина и др.]. - Казань : КГМУ. – 2012 - Ч. 1: Факторы, формирующие здоровье детей. - 2012. - 28 с
4. Коркушко О.В., Чеботарев Д.Ф., Чеботарев Н.Д. Возрастные изменения дыхательной системы при старении и их роль в развитии бронхо-легочной патологии // Укра'шский пульмонологичний журнал. 2005. № 3. С. 35-41
5. Крысюк О.Н. Возрастные особенности биоэлектрической активности миокарда и автономной нервной регуляции сердечного ритма у детей 7-11 лет. // Новые исследования. 2008. №16-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-bioelektricheskoy-aktivnosti-miokarda-i-avtonomnoy-nervnoy-regulyatsii-serdechnogo-ritma-u-detey-7-11-let> (дата обращения: 17.01.2021).
6. Шлык Н.И. Особенности вариабельности сердечного ритма и гемодинамики у детей и подростков с различным уровнем зрелости регуляторных систем организма /Н.И. Шлык// новые исследования. Альманах. – 2004. - №1,2. – С. 430-431
7. Шувалова Л.С. Динамика показателей физического развития у девочек в возрасте 7 – 10 лет в художественной гимнастике // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2021. -№02. -С. 129-134 DOI 10.37882/2223-2982.2021.02.39

© Шувалова Лилия Сергеевна (lilia9292@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И АНАЛИЗ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ)

**Амбарцумян Екатерина Меружановна**

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при  
Правительстве Российской Федерации»

katrin01\_89@mail.ru

## FUNCTIONING OF NON-EQUIVALENT TERMS IN ENGLISH AND ANALYZING THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN (ON THE MATERIAL OF AMERICAN ECONOMIC JOURNALS)

**E. Ambartsumyan**

*Summary:* The relevance of the topic of research in the article is due to the expansion of economic cooperation between Russian and American companies and the growing volume of communication and interaction in this professional sphere. The article discusses the peculiarities of the functioning and translation of non-equivalent terms in English, in specialized economic texts on the material of American magazines. Analysis of the translation of non-equivalent terms discussed in the article confirms that they reflect the professionally oriented knowledge of native speakers and linguocultural factors. The purpose of the study is to study the process of functioning of non-equivalent terms in English and analyzing their translation into Russian (on the material of American economic journals). The article was prepared on the basis of generalizing theoretical and practical provisions of domestic studies in this direction. The article discusses in detail the key methods and receptions of transferring the Russian language of non-equivalent terms in English, which are found in the materials of American economic journals. With the refinement of optimal techniques for the transfer of non-equivalent economic terms in the American version of the English language, the corresponding patterns are indicated. It was revealed and established that the main cause of non-equivalence is the differences in the realities of practical professional reality leading to the absence in the language of translation of certain concepts in a foreign language. The results of the study in the article make it possible to talk about the importance of continuously studying the process of functioning of non-equivalent specialized terms in the American version of the English language and analyzing their translation into Russian on the material of modern specialized sources in the field of professional activities.

*Keywords:* non-equivalent terms, linguocultural functions, English, translation analysis, Russian, US economic realities.

*Аннотация:* Актуальность темы исследования в статье обусловлена расширением экономического сотрудничества между российскими и американскими компаниями и растущим объемом общения и взаимодействия в этой профессиональной сфере. В статье рассмотрены особенности функционирования и перевода безэквивалентных терминов в английском языке, в специализированных экономических текстах на материале американских журналов. Анализ перевода безэквивалентных терминов, рассмотренных в статье, подтверждает, что они отражают профессионально ориентированные знания носителей языка и лингвокультурологические факторы. Цель исследования состоит в изучении процесса функционирования безэквивалентных терминов в английском языке и анализе их перевода на русский язык (на материале американских экономических журналов). Статья подготовлена на основе обобщения теоретических и практических положений отечественных исследований в этом направлении. В статье подробно рассматриваются ключевые способы и приемы перевода на русский язык безэквивалентных терминов в английском языке, которые встречаются в материалах американских экономических журналов. При уточнении оптимальных приемов перевода безэквивалентных экономических терминов в американском варианте английского языка обозначены соответствующие закономерности. Выявлено и установлено, что основная причина безэквивалентности – различия в реалиях практической профессиональной действительности, ведущие к отсутствию в языке перевода тех или иных понятий на иностранном языке. Результаты исследования в статье позволяют говорить о важности постоянного изучения процесса функционирования безэквивалентных специализированных терминов в американском варианте английского языка и анализа их перевода на русский язык на материале современных специализированных источников в сфере профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* безэквивалентные термины, лингвокультурологические функции, английский язык, анализ перевода, русский язык, американские экономические реалии.

**П**роблемы перевода специализированной безэквивалентной лексики с английского языка на русский, а также системы терминологии в английском языке рассматривалась неоднократно отечественными учеными (Л.И. Борисовой, Б.Н. Головиным, О.В. До-

вбыш, Л.А. Капанадзе, Л.К. Латышевым, В.М. Овчаренко, Н.М. Разинкиной, А.А. Реформаторским и др.).

Например, в работе Л.И. Борисовой представлены особенности перевода общепотребительной и обще-

научной лексики с английского языка на русский [1]. Б.Н. Головин рассматривает роль терминологии в научном и учебном общении, на уровне термина и слова [2]. О.В. Довбыш исследует английскую финансовую терминологию и проблемы ее перевода на русский язык на материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний. По мнению О.В. Довбыш, «терминология может рассматриваться как система, организующая особый жанр текста, который играет важнейшую роль в деловой коммуникации.» [3, с.8]. Л.А. Капанадзе уделяет особое внимание понятиям «термин» и «терминология», процессу развития лексики современного русского языка [4].

Особый интерес для нашего исследования в статье представляет курс перевода Л.К. Латышева, где подробно рассматриваются эквивалентность перевода и способы ее достижения [5]. Термины, аналитическое наименование и номинативное определение, а также современные проблемы терминологии в науке и технике широко представлены в работе В.М. Овчаренко [6]. Н.М. Разинкиной проанализировано развитие языка английской научной литературы [7]. Исследование А.А. Реформаторского уточняет понятия «термин» и «терминология», а также вопросы терминологии в деталях [8].

Анализ вышеуказанных источников позволяет сделать вывод о том, что проблема нашего исследования рассматривалась неоднократно, однако были учтены по большей части лингвистические новинки специализированной литературы британского варианта английского языка и в меньшей степени специализированная экономическая терминология американского варианта английского языка.

Материалом для исследования процесса функционирования безэквивалентных терминов в английском языке и анализа их перевода на русский язык послужили тексты американских экономических журналов [9, 10].

Сопоставление терминосистем американского варианта английского языка и русского языка позволяет выявить, какие именно языковые единицы могут быть использованы для обеспечения адекватности перевода безэквивалентных экономических терминов, применяемых в США, исходя из ресурсов специальной лексики в сфере экономической профессиональной деятельности в РФ.

Заметим, что необходимым условием межъязыковой специализированной коммуникации является эквивалентность экономических терминов, конституирующих информацию в профессионально ориентированном тексте на английском языке и языке перевода.

Рассмотрим способы перевода безэквивалентных

экономических терминов американского варианта английского языка. Подчеркнем, что безэквивалентность характерна для небольшого числа однословных терминов, и лишь некоторые из них участвуют в формировании производных составных терминов. Если значение безэквивалентного ключевого термина передает русский термин близкой семантики, то и в переводе производного термина соответствующий терминологический элемент рекомендуется переводить тем же способом. В подавляющем большинстве случаев для передачи значения составного термина может использоваться калькирование.

На примере мини-словаря, составленного на материале американских экономических журналов, возможно более четко увидеть безэквивалентные термины английского языка, отражающие американские экономические реалии и не имеющие эквивалентов в русском языке по своему содержанию. Безэквивалентные экономические термины представлены в нашей выборке единичными случаями. При их переводе применяются следующие приемы: подбор русского термина с близким значением; транскрипция, транслитерация; описательный перевод.

Рассмотрим применение этих способов перевода на русский язык (на материале американских экономических журналов) на практике:

- *account group* – сотрудники рекламного агентства, работающие на одного клиента, имеющего счет в фирме;
- *actual allotment* – бюджетные ассигнования, утвержденные Конгрессом США;
- *appropriation bill* – финансовый законопроект, предусматривающий выделение средств на осуществление программ, одобренных «санкционирующим законопроектом» Конгресса США;
- *apportionment* – пропорциональное распределение (предполагаемой) суммы налогов между отдельными штатами США;
- *biennium* – срок, на который выделяются финансовые средства в законодательных собраниях штатов США;
- *break* - внезапное падение цен;
- *bullionist* – сторонник металлического денежного обращения;
- *NASDAQ OMX Group, Inc.* – американская компания, владелец биржи Nasdaq и ещё восемь европейских бирж, входящих в состав концерна OMX Group, ныне – Nasdaq Nordic;
- *Dow Jones DJIA* – Индекс Доу – Джонса — средний показатель курсов акций группы крупнейших компаний США, название получил от публикующей его фирмы Доу – Джонса и представляет среднеарифметическую величину ежедневных котировок на момент закрытия биржи;
- *NASDAQ* – Индекс NASDAQ – американский индекс

высокотехнологичных компаний, рассчитывается на основании котировок акций всех компаний, торгуемых во внебиржевой системе NASDAQ;

- *NASDAQ Composite (IXIC)* – Индекс Nasdaq Composite - это взвешенный по показателю капитализации индекс 3000 обыкновенных акций, торгуемых на бирже Nasdaq;
- *The Federal Reserve* – Федеральная Резервная Система США (ФРС) – объединение 12 федеральных резервных банков, выполняющих в совокупности функции Центрального банка США, а также коммерческие банки, являющиеся членами ФРС.

Особо отметим, что при переводе вышеуказанных безэквивалентных составных экономических терминов в американском варианте английского языка следует обращать внимание на их структуру: какой именно терминологический элемент означает не свойственный системе русского языка интегральный или дифференциальный признак, формирующий понятие, не имеющее аналогов в категориальной системе русского языка. Например, прием транслитерации при переводе может использоваться ограниченно: с одной стороны, он требует наличия у термина определенного фонетического строя и окончания, способствующего последующему образованию падежных форм существительного, а с другой, необходимо соответствующее включение заимствования в систему понятий соответствующей области, в т.ч. профессиональной. При переводе подавляющего большинства безэквивалентных составных терминов американского варианта английского языка особую сложность составляет передача значения неядерного элемента, с помо-

щью которого специализируется понятие, обозначаемое основным смысловым термином и имеющее аналог в языке перевода. Терминологические элементы, обеспечивающие выражение категориального признака в структуре ряда безэквивалентных терминов, могут быть калькированы, хотя отсутствие видового понятия в переводящем языке (ПЯ) препятствует идентичности восприятия языковой единицы носителями иностранного языка (ИЯ) и ПЯ.

Таким образом, при анализе приемов и способов перевода, выявленных в исследовании, безэквивалентных составных терминов в сфере американской экономики выявляются следующие закономерности:

- при переводе безэквивалентной терминологии может быть использован описательный перевод с ИЯ на ПЯ;
- при переводе подавляющего большинства безэквивалентных терминов может быть применен прием калькирования;
- подавляющее большинство безэквивалентных терминов может быть переведено посредством калькирования (замена частей речи, лексическая замена).

В итоге изучения процесса функционирования безэквивалентных терминов в английском языке и анализа их перевода на русский язык (на материале американских экономических журналов) можно утверждать, что явление безэквивалентности возникает вследствие отсутствия или недифференцированности того или иного понятия, обозначаемого термином ИЯ, в терминотерминологической системе ПЯ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л.И. Особенности перевода общеупотребительной и общенаучной лексики с английского языка на русский. / Л.И. Борисова. — Москва: ВЦП, 2000. — 171 с.
2. Головин Б.Н. Роль терминологии в научном и учебном общении. Термин и слово. — Горький: Изд-во ГГУ им. Н.И. Лобачевского, 2000. — С. 14-25.
3. Довбыш О.В. Английская финансовая терминология и проблемы ее перевода на русский язык: на материале годовых финансовых отчетов зарубежных компаний: дисс. ... канд. филолог. наук. / О.В. Довбыш. - Москва, 2003. -186с.
4. Капанадзе Л.А. О понятиях «термин» и «терминология». Развитие лексики современного русского языка. / Л.А. Капанадзе. — Москва: Наука, 2005. — 135 с.
5. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения / Л.К. Латышев. — Москва: Международные отношения, 2001. — 260 с.
6. Овчаренко В.М. Термины, аналитическое наименование и номинативное определение. Современные проблемы терминологии в науке и технике. / В.М. Овчаренко. — Москва: Наука, 2001. — 215 с.
7. Разинкина Н.М. Развитие языка английской научной литературы. / Н.М. Разинкина. — М: Наука, 2003. — 212 с.
8. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. Вопросы терминологии/ А.А. Реформатский. — М.: Издательство АН, 2000. — 192 с.
9. *American Economic Journal: Applied Economics*. - URL: <https://yandex.ru/search/?text=American%20Economic%20Journal%20&lr=21641&clid=2402253-632&win=448> (Дата обращения: 10.03.2021).
10. *The American Economic Review*. - URL: <https://www.aeaweb.org/journals/> (Дата обращения: 12.03.2021).

© Амбарцумян Екатерина Меружановна (katrin01\_89@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИГРОВАЯ АФФИКСАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

**Григорьева Полина Вениаминовна**  
Аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова  
paulines@yandex.ru

## GAME AFFIXATION OF NOUNS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

**P. Grigorieva**

*Summary:* This article is devoted to the topic of game affixation of nouns: the definition of the concept of game affixation is given, game nouns-prefixes, suffixes, as well as game nouns formed by the prefix-suffix method are analyzed. Prefixes involved in the formation of game nouns-prefixes are few in number. The suffixes involved in the formation of game nouns-suffixes are divided into groups depending on the game component. Game nouns formed in the prefix-suffix way are divided into three types according to the models of their formation.

*Keywords:* game nouns, game affixation, game word formation, game prefixing.

*Аннотация:* Статья посвящена теме игровой аффиксации существительных: дано определение понятия игровой аффиксации, проанализированы игровые существительные-префиксаты, суффиксаты, а также игровые существительные, образованные префиксально-суффиксальным способом. Префиксы, участвующие в образовании игровых существительных-префиксатов, немногочисленны. Суффиксы, участвующие в образовании игровых существительных-суффиксатов, разделены на группы в зависимости от игровой составляющей. Игровые существительные, образованные префиксально-суффиксальным способом, разделены на три типа согласно моделям их образования.

*Ключевые слова:* : игровые существительные, игровая аффиксация, игровое словообразование, игровая префиксация.

### Игровая деривация как научное понятие

**И**зучение игровых дериватов рубежа XX-XXI вв. – новое направление в исследованиях русской лексики. Распространение данного типа неузальной лексики было обусловлено появлением в русском языке в конце XX века множества новых реалий, привнесших в русский язык необходимость их номинации: «Язык, который существует в меняющемся мире и не меняется сам, перестаёт выполнять свою функцию» [1, с. 19]. Эти номинации, в свою очередь, обрели популярность благодаря появлению интернета.

В данной работе под результатом игрового словообразования мы будем понимать «словесную форму комического» [2, с. 16], так как целью языковой игры «является создание комического эффекта – языковой шутки» [2, с. 15].

Определение В.З. Санникова [2], согласно которому игровое словообразование – это творческая интерпретация знаний систем единиц языка, дополняет определение игровой функции словообразования, данное Е.А. Земской. «Игровая функция выполняет и номинативную роль (игровое слово непременно именуется что-либо), но в ней присутствует особое намерение говорящего – поиграть с формой речи, причем эта игра может быть и безобидной шуткой, и острой насмешкой, и злой иронией, и едким сарказмом» [3, с. 186]

Развитию игровой деривации способствовало «изме-

нение отношения к понятию «норма»: норма перестала быть запретом, на место соотношения «норма – не норма» пришло соотношение «норма – другая норма». Другая норма – это коммуникативная, или ситуативная норма, то есть норма, уместная в данном контексте» [4, с. 4] Таким образом, при игровой деривации наличие игровой составляющей важнее следования словообразовательным нормам русского языка. В качестве игровых элементов могут выступать морфемы и морфемоподобные сочетания (в частности, имеющиеся в группах слов с общим элементом семантики: *-фон* (*бадафон*, *яблофон*, ср. *телефон*), *-тека* (*алкотекка*, *вкуснотека* ср. *библиотека*), *гор-* (*горцвет*, *мосгорница*, ср. *горгаз*) и т.д.), а также целые слова, такие, как *бургер* в составе деривата *яйцбургер* (ср. *гамбургер*), *пицца* в составе деривата *чебупицца* (ср. *чебурек* и *пицца*), *холод* и *мор* в составе деривата *холодомор* (ср. *голодомор*).

Итак, игровой дериват – это «такое преднамеренно созданное производное слово, которое вследствие своей яркой внутренней формы, призванной создать комический эффект, становится средством языковой игры и выполняет игровую функцию». [5, с. 52-53]

### Игровая аффиксация как подвид игровой деривации

Игровая деривация как способ создания неузальной лексики оперирует двумя группами способов словообразования: аффиксальными и неаффиксальными (блендинг, граффиксация, см. [6]).

В аффиксальных способах словообразования «основным средством выражения деривационного значения является аффикс» [7, с. 308].

Система аффиксальных способов словообразования, используемых в узуальном словообразовании (префиксация, суффиксация, постфиксация, а также различные комбинированные аффиксальные способы), в игровом словообразовании претерпевает сужение. Как показывает анализ языкового материала, далеко не все узуальные аффиксальные способы образования слов годны для образования игровых дериватов. Сравнение узуальных способов аффиксации с неузуальными показывает, что алгоритмы аффиксации в случае игровой лексики применяются с нарушением закономерностей их использования.

### Игровые дериваты-аффиксаты: отграничение от смежных способов словообразования

Анализируя способ образования того или иного игрового деривата, необходимо корректно расшифровывать его внутреннюю форму с целью понимания того, аффикс или же часть слова-стимула сформировали комизм, в частности, из-за сочетания несочетаемого.

Так, например, ранее упомянутые морфемоподобные сочетания (-фон, (бадафон), -тека (алкотека), гор- (горцвет) и т.д.) в узуальном словообразовании являются либо второй основой, либо вообще частью единого корня. Комизм данного типа игровых дериватов выявляется не при анализе семантики слова-стимула и морфемоподобного сочетания, а при сопоставлении игрового деривата с узуальной лексемой или группой узуальных лексем, содержащих данное морфемоподобное сочетание. Например, игровой дериват *вкуснотека* сопоставляется с группой узуальных лексем (*карто-, библио-, фонотека*) и содержит морфемоподобное сочетание *вкусно*. В данном случае комизм усиливает то, что *вкусно* – это наречие, в отличие от узуальных лексем, являющихся существительными.

Граница игровой суффиксации и блендинга в некоторых игровых дериватах размыта. Так, например, возникает вопрос о том, с помощью какого способа словообразования создан игровой дериват *Пирогерия*. «Так, в бленде *Пирогерия* (название магазина по продаже пирогов) можно выделить составляющие *пирог*, и, предположительно, суффикс *-i[jj]-*, встречающийся в топонимах (ср. *Нигерия, Фанагория*). Впрочем, если выделять корень *пирог-/пирож-* и суффикс *-i[jj]-*, остаётся вопрос о том, чем является разделяющий их элемент [ep`]» [6: 490]. Учитывая всё сказанное выше, логичнее всего отнести данный игровой дериват не к аффиксатам, а к блендам [6], к группе игровых дериватов, представляющих собой мнимые топонимы.

Подход с точки зрения блендинга позволяет продуктивно проанализировать уже имеющиеся игровые дериваты и окказионализмы. Так, в книге Т.В. Поповой «Русская неология и неография» встречаем окказионализм *болитва*, который, по мнению автора книги, является суффиксатом: «при образовании существительного *болитва* – непродуктивная модель: «глагол + *-тв(a)* = существительное со значением отвлеченного действия» и неканонический для русского литературного языка глагол-мотиватор (*бить – битва, болиться – болитва*)» [8, с. 26]. Здесь представляется более рациональным не продуцировать несуществующий глагол *болиться*, а объяснить образование этого окказионализма как бленда, образованного при помощи сложения слов-стимулов *болеть* и *молитва*.

### Префиксация

В игровом словообразовании префиксация практически не распространена, возможно, в силу того, что семантическое значение приставки разнообразно, и на его основе трудно создать словообразовательный комический эффект.

Случаем игрового словообразования, который можно рассматривать в рамках префиксации, является дериват *АрхиМед*. Название данной сети медицинских центров образовано по звуковому образцу имени собственного греческого математика и физика Архимеда. Но в игровом деривате *АрхиМед* графически выделен псевдоэтимологический корень *-мед-*, указывающий на медицинский профиль сети учреждений. Широкая известность имени греческого учёного Архимеда в математике и физике позволяет привлечь внимание к игровому названию сети медицинских учреждений. В данном случае, в отличие от слов *медбрат, медперсонал, медучреждение* и т. д., корень *-мед-* является псевдоэтимологическим по причине его несовместимости с префиксом *архи-*, сочетающимся только с прилагательными и обозначающим максимальную степень проявления того или иного признака (*архисложный, архиважный, ...*).

В данном случае этот префикс выполняет исключительно функцию внутренней рекламы, т.е. функцию привлечения внимания потенциального потребителя позитивной коннотацией одного из словообразовательных элементов, использованных при создании игрового деривата. Подробнее о понятии внутренней рекламы см. [6].

В особую группу игровых производных с префиксальными формантами можно выделить игровые названия лекарств с приставками со значением отрицания основы. «Все они имеют прозрачную внутреннюю форму. Основа называет болезнь, недомогание или содержит намёк на его неприятные последствия...: *антихран, антиполицай, ... негрустин*» [3, с. 189-190].

При образовании таких игровых названий лекарств также можно говорить о наличии внутренней рекламы за счёт использования приставок со значением отрицания. В данном случае эффект внутренней рекламы обусловлен не привлечением внимания потенциального потребителя позитивной коннотацией одного из словообразовательных элементов, использованных при создании игрового деривата, а, наоборот, уверенением потенциального потребителя в том, что, используя данный товар, он обезопасит себя от проблем, констатируемых корнем слова.

Итак, в невузальном игровом словообразовании префиксальный способ значительно менее популярен, чем в узуальном. Игровой дериват *АрхиМед* создан не по канонической модели префикс + корень (ср. *делать-сделать*), а с использованием псевдоэтимологизации и граффиксации. То есть игровой дериват образован с опорой на звуковой облик слов-стимулов и с использованием графических средств выделения значимых частей словообразовательной структуры деривата.

Более канонически образованы игровые названия лекарств *антихрап*, *антиполицай*, *негрустин*. Однако в игровом деривате *негрустин* помимо префиксации прослеживается тенденция к блендингу [6], так как конечный элемент *-ин* позволяет предположить наличие у этого игрового деривата слова-стимула типа *клофелин*, *анальгин* и т.д.

### Суффиксация

В невузальном игровом словообразовании суффиксация является наиболее продуктивным аффиксальным способом словообразования.

#### Группа суффиксов, создающая эффект умиления

##### **Суффикс -онок/-ёнок**

Название интернет-магазина игрушек *Пчелёнок* произошло от имени героя одного из популярных детских мультфильмов. Комизм этого названия возникает из-за прибавления к корню слова *пчела*, называющего вид насекомого, суффикса *-ёнок*, характеризующего детёнышей животных. «Интернет-магазин детских игрушек *Пчелёнок* не осуществляет гарантийное и послегарантийное обслуживание проданных товаров» (<http://www.pchelenok.com/>)\*.

Аналогичным способом образован дериват *Мebelёнок*, являющийся названием компании по производству мебели для детей. В данном случае корень слова называет неодушевлённый предмет, что, по сравнению с *пчелёнком*, ещё более усиливает комизм, поскольку суффикс *-ёнок* характеризует детёнышей

животных. «На фабрике «*Мebelёнок*» производится детская мебель из массива бука, дуба и Ангарской сосны» (<https://www.kidsreview.ru/>).

Наиболее интересным со словообразовательной точки зрения представляется дериват *Спелёнок*, называющий торговую марку детского питания. «*Спелёнок* — это отличный выбор современных родителей, которые хотят покупать для своих детей только самые качественные, вкусные и безопасные продукты по принципу наилучшего сочетания цена-качество» (<https://spelenok.com/>). Данный дериват образован не обыкновенным прибавлением суффикса к корню, а слиянием словосочетания и формированием псевдоэтимологического суффикса *-ёнок* из части корня и суффикса: предлог *с* в словосочетании «*с пелёнок*» превращается в приставку, а из части корня *-ён-* и суффикса *-ок* слова *пелёнок* формируется псевдоэтимологический суффикс *-ёнок*, характеризующий, как уже было сказано, детёнышей животных.

##### **Суффикс -инк**

Данный суффикс присутствует в деривате *Чудесинка*, называющем торговую марку трубочек для молока с различными вкусами. Игровая составляющая в данном случае обусловлена невозможностью выделить один элемент из множества ему подобных (ср. *чаинка*, *бусинка*, *горошинка*,...) по причине отсутствия материального денотата у слова *чудо*. «Хотелось рассказать о коктейльных трубочках «*Чудесинка со вкусом банана*»» (<https://otzovik.com>).

Интересно, что сам производитель предлагает другую этимологию своего онима: «*Чудесинка Расту Большой* - это ЧУДЕСная солоМИНКА, содержащая сахарные гранулы, которые придают молоку твой любимый вкус: клубника, банан, шоколад, лесные ягоды, карамель!» ([https://vk.com/chudesinka\\_rb](https://vk.com/chudesinka_rb)). Однако эта этимология представляется упрощённой, т.к. никакой фонетической отсылки к корню слова-стимула *соломинка* в деривате нет (ср. *стиратели* (ластики в виде героев мультфильмов): *старатели* + *стирать*).

**Суффикс -ик** встречается в игровом деривате *Спорттик*, называющем торговую марку детской питьевой воды. Здесь, как и выше, комизм обусловлен несочетаемостью абстрактного существительного *спорт* и уменьшительно-ласкательного суффикса *-ик*, прибавляемого к корням, имеющим вещественный денотат (ср. *домик*, *листочек*,...). «Удобный размер бутылочки позволяет всегда брать Спорттик с собой, ведь он поместится в любой рюкзак или сумку» (<https://sportik.svyatoyistochnik.com/>).

**Суффикс -к** содержат коммерческие игровые дериваты *Аппетитка* и *Амка*. Дериват *Аппетитка* называет

торговую марку соусов и закусок, а дериват *Амка* - торговую марку кисломолочной продукции для детей. («Закуска *«Аппетитка»* на основе помидоров и стручкового перца» (<https://www.wildberries.ru/>). «Хочу поделиться своими впечатлениями о молочной продукции *«Амка»*» (<https://otzovik.com/>). И опять абстрактное, не имеющее вещественного денотата слово, заключённое в корне (в первом случае – существительное *аппетит*, во втором – междометие *ам*), соприкасается с суффиксом, имеющим предметное стилистическое значение (ср. *табуретка*, *книжка*, *дужка*).

Ещё один пример игрового деривата, образованного прибавлением суффикса *-к* – слово *аддурилка*. «Под понятием *«аддурилка»* подразумевается особая страница, имеющаяся у каждой поисковой системы и на которой расположена специальная форма для сообщения поисковику о том, что появился новый сайт или новая страница» (<http://www.raskruty.ru/>). «Стоит заметить что практически у всех популярных поисковых систем есть свои аддурилки, например: аддурилка яндекса или аддурилка Google» (<http://cms-all.ru/>). Игровой дериват получился путём транслитерации английского словосочетания *«add url»* с последующим прибавлением с суффикса *-к*, придающего разговорное значение (ср.: *Вася – Васька*, *дядя → дядька*). На русификацию англоязычного словосочетания могло повлиять так же и разговорное название рыболовной снасти *дурилка*.

Суффикс *-к* содержало исходное название сети ресторанов японской кухни: *Япошка*. Однако в данном случае в игровое словообразование вмешалась политика, и «из соображений политкорректности владельцы заведения изменили название самого кафе: в результате «отказа» от уменьшительного суффикса *-к* родился неологизм *япоша* (*япошка* — *япоша*), который, как и окказионализм *цветоша*, вызывает ассоциативную связь с ласкательными формами личных имен. Со словообразовательной точки зрения такое производное существительное является результатом редеривации, связанной с отсечением форманта» [10, с. 5].

Группа суффиксов, создающая существительные с абстрактным значением

**Суффикс *-изм*** встречаем в деривате *котизм*. По попытка толкования данного деривата представляет собой некоторые трудности, ибо так называют и просто фото котов, и видео с юмористическими подборками про котов, и форумы, посвящённые содержанию котов, и т.д. Пожалуй, наиболее всеобъемлющим является данное объяснение: «*Котизм* - это такая неизлечимая болезнь, когда хочется потискать всех котиков и кошечек, встречающихся на пути!» (<https://otvet.mail.ru/>). Здесь суффикс *-изм*, маркирующий различные течения/воззрения (ср. *ленинизм*, *капитализм*, *романтизм*, *сто-*

*ицизм*), соседствует с названием рода животных *кот*. Дериват *котелизм* представляется семантически более прозрачным, однако так же нуждается в толковании: «*Он от жены давно привык «ходить налево», Его распутный котелизм неизлечим!»*» (<https://www.inpearls.ru/>)

**Суффикс *-ств*** содержится в игровом деривате *кнопкодавство*, характеризующем распространённую в Верховной Раде Украины практику голосования одних депутатов за других. В данном случае суффикс, предполагающий наличие перед собой корня, в семантике которого заложено отвлечённое понятие (ср. *ханжество*, *уродство*, *богатство*), соседствует с корнем, представленным игровым дериватом *кнопкодав*, имеющим вполне конкретное толкование. «Иновации на *-СТВО* с собирательным значением могут иметь шуточный характер, ср.: *Крбство* и *кокосство* (название статьи о Мальдивских островах). В роли мотивирующей базы в данном случае использованы неодушевленные существительные, что и вызывает ощущение необычности нового слова» [4, с. 22].

**Суффикс *-и[j]*** присутствует в деривате *вырвиглазие*, называющем тот или иной с трудом визуально воспринимаемый объект. Проблемы восприятия в таком случае вызваны плохой контрастностью и китчевым сочетанием цветов, а иногда – недостаточно крупным шрифтом. «*Без скриншота не совсем понятно, что имеется в виду под вырвиглазием*» (<https://forum.ubuntu.ru/>). Дериват встречается так же как характеристика тяжёлых для зрения мелких манипуляций: «*Потому и паяться к резбовому соединению тиристора, диода, транзистора и т.д. и т.п. без цивилизованного использования лепестка – ересь и вырвиглазие*» (<http://yagotin.info>).

Встречается суффикс *-и[j]* и в форумной лексике в качестве форманта, создающего игровые отглагольные существительные: «*водили кота на дефабержирование ← дефабержировать 'кастрировать'; С окунячиванием вас! ← окунячиваться 'заводить кота породы мейн-кун'; можно подумать, что те, кто производит щенков с документами, «не справляются» с особачиванием всех желающих?!*» [9, с. 561].

**Суффикс *-ость/-ность*** породил группу игровых дериватов, таких, как *чернушность* («*Многие его не любят за чернушность сюжетов, но мне эта тема очень близка*» (<https://irecommend.ru/>), *КВНистость* («*Тема, в принципе, благодарная, только сухости убавить, а добавить КВНистости, что ли*» (<https://web-silver.ru/>), *змеиность* («*Змеи с ногами заставили зоологов пересмотреть представления о «змеиности»*» (<http://sci-dig.ru/>), *мармеладность* («*Затянувшаяся мармеладность в отношениях – признак неискренности*» (<https://otvet.mail.ru/>). Представляет интерес развитие словообразовательной цепочки от слова *мармелад* в области игровой дерива-

ции, а именно, возникновение глагола *мармеладничать*.

**Суффикс -иад** обнаружен в составе игрового деривата **выбориада**. «Выбориада 2015: Как укоротить трехметровый бюллетень?» (<https://oren.mk.ru/>). Комизм данного существительного обусловлен тем, что «согласно точке зрения РГ-80, существительные на **-ада** могут мотивироваться только названиями лиц: *арлекинада, клоунада* и др». [4, с. 24]

Группа суффиксов, создающая эффект имени собственного

#### Суффикс **-ыч/-ич**

Встречаясь в дериватах **Пакетыч** (торговая марка мешков для мусора, «Мешки для мусора «Пакетыч» 30л» (<https://moskva.kassot.com/>) и «Дым **Дымыч**» (торговая марка колбасных изделий, «Мясные продукты под брендом Дым Дымыч покупаю уже давно» (<https://irecommend.ru/>), суффикс **-ыч/-ич** создаёт эффект антропоморфности неодушевлённого образа, запечатлённого в семантике корня, за счёт копирования морфемного состава отчества человека. Во втором случае это копирование поддержано наличием игрового имени собственного **дым** и эмблемой фирмы.

**Суффикс -ович** встречается в названии продуктового магазина **Продуктович**. «Магазин Продуктович занимается: кормами для кошек, розничной продажей продуктов, черным чаем, батарейками, спаржей, сельдереем, белыми грибами, зелеными помидорами, красной смородиной, апельсиновым соком, черникой, голубикой, печеночным паштетом, соленой рыбой» (<https://asktel.ru/>).

#### Суффикс **-офф/-ов**

«Тот же принцип *квазиименизации* лежит в основе номинации ресторанов **«Мяснофф»**, **«Блинофф»**, **«Колбасофф»**, **«Пельменефф»**, в которых, кроме того, используется такой лингвокреативный элемент, как иноязычный суффикс **-off**, но переданный кириллицей («обратная транслитерация»)» [10, с. 136]

По такому же принципу, но с добавлением стилизации под дореволюционную эпоху, образованы названия компаний **Мясоедовъ** и **Мясновъ**. Стилизация в данном случае возникает за счёт добавления буквы Ъ, отменённой в 1918 году декретом Совета народных комиссаров.

**Суффикс -ин** встречается в названиях рубрик в одном из каталогов продукции компании Avon: **Дискотекино** и **Освежайкино**. В данном случае комизм базируется на создании псевдотопонима (ср. названия районов Москвы *Марьино*, (Южное) *Бунино*, городов *Пушино*,

*Колпино*). Следует заметить, что иногда и реальные названия населённых пунктов могут напоминать игровой дериват, как, например, село Улиткино, расположенное в Ногинском районе Московской области.

#### Суффикс **-очн/-ечн**

В узуальном словообразовании данный суффикс участвует в формировании названий типов учреждений, образованных от названий товаров или профессий (*булочная, прачечная, ...*). Включение этого суффикса в группу суффиксов, создающих игровые дериваты, оправдано наличием слова **Козьявочная**, называющего магазин товаров для рыбалки в Екатеринбурге, расположенного «по адресу Россия, Свердловская область, Екатеринбург, улица Белинского, 248» (<https://yandex.ru/maps/>). Комизм данного игрового деривата базируется на том, что козьявка – жаргонное название любого мелкого насекомого.

Группа суффиксов, создающая эффект процессуальности

#### Суффикс **-изаци[j]**

Из целой группы дериватов с таким суффиксом (*луптинизация, обамизация, ...*) выделим один наиболее яркий дериват: **медведизация**. С конца XX века по наше время он представлен тремя значениями:

Значение 1. Конец 90-х гг. XX в. Распространение по России медведя – символа партии «Единство»: «Как бы то ни было, после успехов «Единства» на выборах 1999 года медведь продолжил свое шествие по политическим тропам – причем настолько успешное, что впору говорить о «медведизации» России» (<https://magazines.gorky.media/>).

Значение 2. Годы президентства Д.А. Медведева. Модернизации, проведённые Д.А. Медведевым и не поддержанные общественностью. «Суть медведизации – создание иллюзии желанного могущества и порядка, поддержка надежды на прогресс» (<https://maxpark.com/>).

Значение 3. 2018-2019 гг. Характеристика успеха и последующего за ним увеличения популярности фигуристки Евгении Медведевой. «Евгения Медведева и медведизация всей страны, или «люби меня, люби»» (<https://cont.ws/>).

Наиболее популярным значением из представленных является второе. Комизм в этом случае выражен несочетаемостью суффикса **-изаци[j]** и фамилии человека.

#### Суффикс **-инг**

Волна «улучшайзинга под контроллингом» [1:121]

привела к появлению в игровом словообразовании русского языка новой тенденции – использованию заимствованного английского суффикса **-ing** для обозначения давно поименованных понятий. С помощью этого суффикса образовалась целая группа слов, таких, как *дышатинг, гулятинг, смотретинг*. Следует заметить, что этот суффикс в игровом словообразовании активно прибавляется не только к глаголам, но и к существительным (*шашлыкинг*), и даже к наречиям (*пешкаринг*). «Регламент пока не обозначен, но хотелось бы **шашлыкинга** и свежем воздухом **дышатинга**, если будет желание» (<https://www.pickupclub.ru/>) «Подъём 7 - 7:30, ежедневные радиальные выезды/выходы из пвд исходя из текущей дорожно-погодной обстановки, **лошадинг**, походный **баннинг** для экстремалов, **пешкаринг** (если вдруг **джипинг** удастся на славу), **экскурсинг** (для тех кто не был) и свежим воздухом **дышатинг**, **мафиозинг** и **крокодилинг** по вечерам в пвд» (<https://www.sites.google.com/>). «Как всегда, смешон не сам суффикс, не его заимствование, смешна мода на него» [1, с. 122], возникшая в молодёжном сленге и даже вышедшая на уровень официальной деловой лексики: «Вебинар **Смотретинг: видеомаркетинг в новой парадигме**» (<https://zillion.timepad.ru/>).

Группа суффиксов, создающая эффект названия местности или жителя местности

#### Суффикс **-чанин**

С его помощью образовались такие игровые дериваты, как **клубчанин** и **форумчанин**, создающие эффект жителя клуба или форума. Комизм данных игровых дериватов обусловлен тем, что суффикс **-чанин** используется только с корнями, во-первых, реальных, и, во-вторых, русских городов и сёл (ср. *анапчанин, норильчанин, ...*).

#### Суффикс **-щин**

Теме игрового словообразования в области географии можно посвятить отдельное исследование, рассматривая часто встречающиеся игровые дериваты, созданные по схеме «название зарубежного города + русский суффикс». «**Был на парижщине** на НГ08. Не сказать, что разочарован, но абсолютно не вштырило» (<https://tourout.ru/>), «**Лондонщина** в цене... Россияне предпочитают жилье в центральных районах Лондона - Челси, Вестминстер, Кенсингтон, Мейфейр». (<https://aleks1958.livejournal.com/>)

Группа суффиксов, создающая эффект производителя действия

#### Суффикс **-ер**

С его помощью образовано название типа игрушек **Прыг-скокер**, представляющих из себя прыгающие разноцветные мячики, внешне напоминающие воланчики

для бадминтона. Суффикс **-ер** вошёл в русский язык для обозначения профессии или статуса (ср. *брокер, пенсионер, флибустьер*), однако для называния типа игрушек в узуальном словообразовании не используется.

### Префиксально-суффиксальный способ

Этот аффиксальный способ словообразования в игровой деривации используется реже, чем суффиксальный. Ниже представлены три модели образования префиксально-суффиксальных игровых существительных, различающиеся только префиксальной частью и имеющие общий суффикс [j].

**Префикс под- + суффикс [j]** представляет собой популярную модель образования игровых дериватов, создающих эффект названия местности. «**Фоторассказ о наших прогулках в Подмиланье**» (<http://travels-journal.ru/>), «**Кусочек Рублевки в Подлондонье**» (<https://www.tripadvisor.ru/>).

**Префикс без- + суффикс [j]** обнаруживаются в составе таких игровых дериватов как **безмерседесье** и **безкартинье**. «**На безмерседесье и «Жигули» - автомобиль!**» (<https://forum.ixbt.com/>). «**Эпоха безкартинья**» - заголовок статьи на сайте <https://www.vsyzrani.ru/> в память о художнице Эльвире Беделяевой.

**Префикс за- + суффикс [j]** обнаруживаются в составе таких игровых дериватов как **забугорье**, **замкадье** и **задверье**. «**Итак, раз уж мы решили всей бригадой ломануться в забугорье, осталось решить - куда именно!**» (<https://forum.garant.ru/>) «**Замкадье — самый большой по площади регион страны, расположенный вокруг Москвы и отгороженный от неё МКАДом по всему периметру**» (<https://eriklobakh.livejournal.com/>). «**Никогда**» (англ. *Neverwhere*), в другом переводе «**Задверье**» — роман Нила Геймана в жанре городское фэнтези. Это новелизация его собственного сценария для одноимённого сериала» (<https://ru.wikipedia.org/>).

### Выводы

- I. Из всех способов аффиксального словообразования, используемых в рамках узуального словообразования, в игровом словообразовании существительных активно используются три способа:
  1. префиксация (*АрхиМед, антиполицай, антихрап, негрустин*),
  2. суффиксация (*клубчанин, кнопкодавство, медведизация, амка, ...*),
  3. префиксально-суффиксальный способ (*Подмиланье, Подлондонье, безмерседесье, ...*).
 Из 59 игровых дериватов-существительных, разобранных в данной статье, префиксальных – 4 (7%), суффиксальных – 48 (81%), префиксально-суффиксальных – 7 (12%)

II. Наиболее продуктивны суффиксы, так как на основе несочетаемости их семантики с семантикой корня создаётся комический эффект, необходимый при игровом словообразовании. Префиксы в игровом словообразовании менее популярны, так как их семантика шире, чем семантика суффиксов, и поэтому

труднее поддаётся комическому переосмыслению.  
 III. Игровые аффиксаты-существительные распространены в интернете, СМИ и рекламе, а так же в названиях торговых марок.

*\*В этой и последующих цитатах из интернета сохранена орфография автора.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. 3D. М.: Астрель, 2012. 480 с.
2. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с
3. Земская Е.А. Игровое словообразование// Язык в движении: К 70-летию Л.П. Крысина. М., 2007. С. 186-193.
4. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ //Автореф. Дисс. На соискание уч. Степ. Доктора филологич. Наук / Ростов-на-Дону, 2002 г. 55 с.
5. Дедова О.В, Григорьева П.В. Игровое словообразование в современном русском языке. Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2018; № 5: 49-64
6. Григорьева П.В. Блендинг как тип незуального словообразования: к уточнению понятия//Мир науки, культуры, образования №3 (76) 2019. С. 488-490
7. Земская Е.А. Словообразование // Современный русский язык/Под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1989.
8. Попова Т.В. Русская неология и неография. Екатеринбург: 2005. 96 с.
9. Щеникова, Е.В. Незуальные отглагольные существительные с абстрактной семантикой в форумном дискурсе // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 560–565.
10. Ремчукова Е.Н, Махиянова Л.Р. Лексико-грамматические механизмы лингвокреативности в сфере городской номинации//Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика, 2015, № 2

© Григорьева Полина Вениаминовна (paulines@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

# КИТАЙСКИЕ ЖИВОТНЫЕ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЭЛЕКТРОННОЙ ПЛАТФОРМЕ ОН-ЛАЙН КОЛЛАБОРАЦИИ

## CHINESE ANIMALS IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON THE ELECTRONIC PLATFORM OF ONLINE COLLABORATION

**N. Zavyalova  
Li Xinqi  
Yuan Mengmeng**

*Summary:* The article is part of a research program aimed at promoting the Chinese language and culture in educational areas of a non-philological profile. The authors propose a series of lessons on the comparison of animalistic images in Chinese and English using the electronic platform for on-line collaboration "Miro board" in the context of distance learning. Individual and group work modes are presented. Integration of modern electronic services into the process of teaching Chinese is not exclusively a necessity dictated by the pandemic but is a goal the achievement of which makes the educational process more effective, fruitful, and adequate to modern business realities.

*Keywords:* China, animals, online, collaboration, intercultural communication.

**Завьялова Наталья Алексеевна**

*Д.культурологии, к.филол.н., доцент, ФГБОУ «Уральский государственный экономический университет»*

*n.zavzav@yandex.ru*

**Ли Синьци**

*аспирант, ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»*

**Юань Мэнмэн**

*аспирант, ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»*

*Аннотация:* Статья представляет собой часть исследовательской программы, направленной на продвижение китайского языка и культуры на образовательных направлениях нефилологического профиля. Авторы предлагают цикл занятий по сопоставлению анималистических образов в китайском и английском языках с использованием электронной платформы для он-лайн коллаборации «Miro board» в условиях дистанционного обучения. Представлены индивидуальный и групповой режим работы. Интеграция в процесс преподавания китайского языка современных электронных сервисов не является исключительно необходимостью, продиктованной пандемией, а представляет собой цель, достижение которой позволяет сделать учебный процесс более эффективным, плодотворным и адекватным современным бизнес реалиям.

*Ключевые слова:* Китай, животные, он-лайн, коллаборация, межкультурная коммуникация.

В современной системе образования внимание к китайскому языку обусловлено неограниченными экономическими перспективами, обеспеченными ростом КНР и всего тихоокеанского региона в целом. Предлагаемый цикл занятий призван активизировать интерес российских студентов к предмету «китайский язык» в рамках обучения по программам бакалавриата экономического профиля, где обсуждаемый предмет является дополнительным, его объем не превышает 2 академических часа в неделю. Предметы гуманитарного цикла в рамках заявленных программ призваны стимулировать осознанную учебно-познавательную активность студентов, а также способствовать их устойчивому саморазвитию и самообразованию [1]. Результативность обучения напрямую коррелирует с сформированной потребностью действовать с целью расширения собственного кругозора, формирования современной картины мира, навыков адекватного и эффективного целеполагания [2].

Китайский язык как дополнительный иностранный язык призван сформировать альтернативный запад-

ный способ освоения современного мира, важнейшими детерминантами которого являются этническая гетерогенность, неоднородность населения, неравномерность развития общинного уклада, ведущая роль государства, скрепляющая общество религиозность. Целью овладения китайским языком в указанных программах мы считаем формирование когнитивных компетенций, обеспечивающих приток знаний о Китае [3]. Помимо познавательной активности изучение китайского языка направлено на развитие отдельных психических функций – мышления, памяти, внимания. Китайский язык, будучи принципиально иным по своим типологическим основам языком корневого типа с иероглифическим письмом, представляет собой известную трудность для российских студентов, зачастую изучающих лишь европейские языки агглютинативного типа с алфавитным письмом. Осознанное преодоление указанных трудностей китайского языка способствует формированию студентов, заинтересованных в собственном саморазвитии [4]. Мы глубоко убеждены в том, что в процессе преподавания китайского языка студентам экономических специальностей преподаватель должен учитывать их

прежний опыт в освоении английского языка как первого иностранного и проводить сопоставление лингвокогнитивных механизмов, стоящих за обоими языками [5].

Роль педагога китайского языка чрезвычайно важна в условиях, когда предмет чрезвычайно сильно отличается от опыта, полученного при изучении других иностранных языков. При предъявлении лексико-грамматического материала преподавателю нередко необходимо подвести к проблеме, правилу, а не предъявлять его в готовом виде. Подобный подход позволяет студенту стать активным познающим деятелем, способным решать задачи, возникающие в ходе знакомства с многообразной китайской лексикой и грамматикой. В своем самом успешном варианте сотрудничество преподавателя и студентов призвано сформировать моделирующий и исследовательский тип познавательной активности, когда китайский язык станет проводником в мир особого незападного мира, успешно адаптировавшегося под западные стандарты глобальной экономики [6].

В условиях пандемии COVID-19 педагоги столкнулись с необходимостью преобразования занятий очной формы в форму электронного обучения в дистанционном режиме с использованием он-лайн ресурсов. Цифровизация высшего образования имеет немало критиков и противников, но мы остановимся на очевидных плюсах данной инновации. Цифровизация позволяет сформировать принципиально новые контуры общения «преподаватель – информационная среда коммуникации – студенты», что достигается путем опосредованной компьютерной платформы для взаимодействия между субъектами, которые могут находиться в разных географических точках [7]. Интеграция в процесс преподавания китайского языка современных электронных сервисов не является исключительно необходимостью, продиктованной пандемией, а представляет собой цель, достижение которой позволяет сделать учебный процесс более эффективным, плодотворным и адекватным современным бизнес реалиям.

В предлагаемом цикле занятий выдвигается концепция занятий, направленных на постановку учебной проблемы и дальнейшее ее решение при помощи языковой догадки в процессе деятельностно-ориентированного учебного процесса. Реализация идеи о развитии языковой догадки на китайском языке проводится в сопоставлении с изученным материалом на английском языке. Студентам предлагается сравнить понимание объема дефиниций и значений фразеологических единиц с компонентами «животное», «зверь», а также анималистических языковых образов в китайском и английском языках. Результаты сравнения следуют отобразить на дереве со словарными карточками на электронной платформе он-лайн коллаборации «Miro board» (рис. 1) [11].

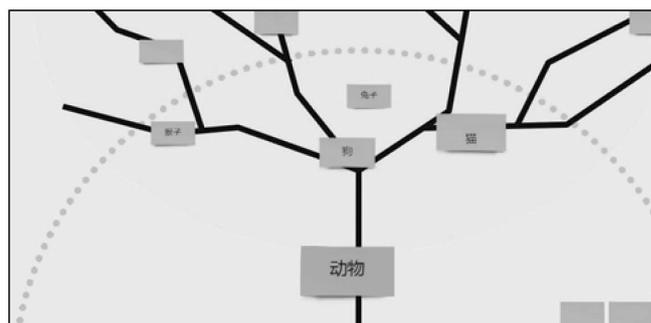


Рис. 1. Электронная платформа он-лайн коллаборации «Miro board» с промежуточными результатами цикла занятий по теме «Анималистические образы в китайском и английском языках»

Представим описание цикла занятий по заявленной проблематике. Цикл занятий включает в себя три этапа. Продолжительность каждого из этапов обусловлена уровнем группы, желаемой глубиной проработки дидактических и методических материалов. В ходе всего цикла представлена проработка репродуктивных и продуктивных видов речевой деятельности. Задания направлены на формирование критического мышления, раскрытие творческого потенциала, навыков микро исследования, а также формирование компетенций, связанных с синхронной и асинхронной работой в электронной среде в режиме совместного планирования и обсуждения проектной деятельности на глобальной платформе он-лайн коллаборации «Miro board».

**Этап 1.** Преподаватель создает ситуацию, в которой осуществляется рефлексивный анализ проблемного поля. Студентам предложено обсудить на китайском языке с использованием словарей объем понятий «животное», «зверь» и сравнить найденные словарные дефиниции в английском и китайском языках. В предложенных обстоятельствах студенты сталкиваются с проблемной ситуацией, когда несовпадение выявленных словарных дефиниций свидетельствует о необходимости более глубокого семного анализа китайских и английских лексем с учетом многообразия смысловых планов, специфики иероглифов [8]. Преподаватель фиксирует семантические расхождения на доске коллаборации «Miro board», формирует мотив к полному выявлению расхождений в объемах анализируемых понятий.

**Этап 2.** Преподаватель формирует проблемные группы студентов, изучающих фразеологический бестиарий на китайском и английском языках. Каждой группе поручено одно животное, фразеологизмы с которым необходимо проанализировать в сопоставительном режиме. На данном этапе на первый план выходит совместная деятельность учащихся, навыки работы в команде, необходимости распределения ролей. Учащимся необходимо сформировать гипотезу причин развития обра-

зов, отраженных во фразеологии двух анализируемых языков. В ходе обсуждения генезиса образов возникает необходимость обращения к широкому историческому контексту, проведения диахронического анализа. Студенты осуществляют активную поисковую деятельность, формируют портфолио образов животных.

**Этап 3.** Этап презентации группами собранных материалов, иллюстрирующих образы животных в китайском и английском языках. Преподаватель на данном этапе осуществляет контрольно-фиксирующие действия. Представленные презентации размещаются на платформе он-лайн коллаборации «Miro board» и доступны для просмотра в любое время, как на самих занятиях, так и во внеаудиторные часы.

В ходе дискуссии о словарных дефинициях, выявлении сходств и различий в объемах фразеологических единиц на китайском и русском языках были выявлены следующие важные моменты. И в китайском, и в английском языках существуют сходные анималистические образы. В качестве примера обратимся к собакам, которые в обоих лингвокультурах являются домашними

животными, преданно служащими хозяину и способствующими комфортному проживанию человека. Китайское выражение 犬马之劳 – собака и конь, верно служащие своему хозяину – подчеркивает значимость преданной службы, приписываемой домашним животным [9]. В английском языке находим аналогичное выражение: a man’s best friend is his dog – собака есть лучший друг человека [10]. В рамках китайской лингвокультуры существует собственный бестиарный набор, в который входят тигры, жабы, птицы. Британскую и китайскую лингвокультуры сближает ряд выражений с компонентом «рыбы», что может быть объяснено их близостью к морю.

Предлагаемый цикл занятий призван обозначить перспективы обучения китайскому языку с опорой на знания по английскому языку, полученные еще на школьном этапе. Несмотря на типологические различия китайского и английского языков, в семантическом плане существуют важные направления для работы в сопоставительном аспекте, что свидетельствует о мировом родстве лингвокреативного мышления представителей разных культур и государств.

Таблица 1.

Соотношение этапов, индикаторов и результатов обучения

Этапы и цели	Индикатор	Результат
<b>Этап 1.</b> Объем понятий «животное», «зверь» в китайском и английском языках	Продуктивная дискуссия о коллокациях с существительными «животное», «зверь». Преподаватель стимулирует дискуссию, задает проблемные вопросы, знакомит с сайтами дефиниций и электронных корпусов на китайском и английском языках.	<b>Регулятивные.</b> Синхронизация беседы, создание проблемного поля. <b>Личностные.</b> Актуализация фокуса внимания, вхождение в проблематику занятия. <b>Коммуникативные.</b> Беседа на тему о мире животных, активизация ранее изученной лексики на китайском языке.
<b>Этап 2.</b> Работа в малых группах по изучению фразеологического бестиария на китайском языке.	Познавательная деятельность по выполнению операций синтеза, сравнения, классификации, доказательства, коммуникации.	<b>Метапредметные</b> результаты, связанные с работой в команде. <b>Коммуникативные.</b> Учебное сотрудничество в рамках обсуждения содержания фразеологизмов.
<b>Этап 3.</b> Презентация подготовленных материалов.	Коммуникативные (представление собранных данных).	<b>Регулятивные.</b> Умение регулировать действия во время презентации. <b>Коммуникативные.</b> Учебное сотрудничество в рамках представления результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н.Ф., Семенов, Н.Н. (2009) Фразеология и паремология. М.: Флинта; Наука. 344 с.
2. Гудова, М.Ю., Гузикова, М.О. (2019) Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. № 2 (64). С. 186-199.
3. Завьялова, Н.А. (2015). Культурно-коммуникативные универсалии как современный этап развития культуры // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 77-88. DOI: 10.17805/zpu.2015.1.7
4. Завьялова, Н.А. (2016). Повторяющиеся культурные микроконтексты: диахронный и синхронный аспекты//Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 124-137

5. Карасик, В.И. (2009) Языковые ключи. М.: Гнозис. 406 с.
6. Костина, А.В. (2008) Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания//Обсерватория культуры. № 5. С. 102-109.
7. Луков, В.А., Луков, Вл.А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса. 784 с.
8. Орлова, Э.А. (2010) История антропологических учений: учебник для студентов пед. вузов. М.: Академ. Проект; Альма Матер. 621 с.
9. Пелипенко, А.А. (2011) Дуалистическая революция и смыслогенез в истории / предисл. А.С. Ахиезера. 2-е изд., испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 384 с.
10. Томберг, О.В. (2020) Диалогизм и культурный трансфер в древнеанглийской поэтической традиции. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. № 3 (39). С. 70-78.
11. Платформа он-лайн коллаборации «Miro board» (Электр. ресурс). Режим доступа: <https://miro.com/app/dashboard/> (Дата обращения: 11.03.2021)

© Завьялова Наталья Алексеевна (n.zavzav@yandex.ru), Ли Синьци, Юань Мэнмэн.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный экономический университет

## ОБРАЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ И МЕТАФОРЫ - РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НЭНСИ МИТФОРД “VOLTAIRE IN LOVE”)

**SIMILES AND METAPHORS - REPRESENTATIVES OF THE INDIVIDUAL AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD IN ARTISTIC DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF NANCY MITFORD'S WORK «VOLTAIRE IN LOVE»)**

***E. Kuchinskaya*  
*E. Cheremisova***

*Summary:* Stylistic means (similes and metaphors) are considered in the novel “Voltaire in Love” by Nancy Mitford. The figurative mechanism of the individual author's worldview is examined: the main conceptual features and concepts as well as models reflecting the author's worldview are revealed. The basis for comparison are identified for the first time.

*Keywords:* artistic discourse, simile, metaphor, Nancy Mitford, individual author's picture of the world.

***Кучинская Елизавета Александровна***

*Д.филол.н., доцент, Военная академия  
войсковой противовоздушной обороны  
Вооруженных Сил Российской Федерации  
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского  
kuchinskaya@list.ru*

***Черемисова Елена Анатольевна***

*Преподаватель, Военный Университет МО РФ  
7313150@gmail.com*

*Аннотация:* Рассматриваются стилистические средства (образные сравнения и метафоры) в романе Нэнси Митфорд “Voltaire in Love”. Исследуется образный механизм функционирования индивидуально-авторской картины мира: выявляются основные понятийные признаки и концепты, а также модели, отражающие авторское мировидение. Впервые определяются основания для сравнений.

*Ключевые слова:* художественный дискурс, образное сравнение, метафора, Нэнси Митфорд, индивидуально-авторская картина мира.

**В** художественном тексте реализованы языковые единицы всех уровней. Среди основных черт художественной литературы можно отметить образность, экспрессивность и эмоциональность, которые достигаются путем использования различных стилистических средств.

Центрально-мотивирующей основой системы образов в художественном произведении является индивидуально-авторское самосознание, которое в отечественной традиции литературного и стилистического анализа раскрывали через предложенное академиком В.В. Виноградовым понятие «образ автора».

Согласно В.В. Виноградову, «образ автора – это концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем рассказчиком или рассказчиками через них являющееся идейно-стилистическим фокусом целого» [2].

Изучение вербальной образности служит связующим звеном между развиваемым автором предметным нарративом и его индивидуально-личностной концептосферой, показывает взгляд писателя на описываемую реальность, оценку значимых сюжетных фигур и событий.

Интерес ученых направлен на исследование «индивидуально-авторской картины мира», «концептосферы», «идиостиля» (В.С. Андреев, Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.Е. Чернявская и др.).

И.А. Стернин и З.Д. Попова рассматривали картину мира как «упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [9].

Образ мира – «это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [6, с. 268]. На основе данного заключения, мы можем сказать, что анализ художественной действительности писателя связан с восприятием авторского мира через призму личного опыта, отображенного в сознании.

Понимание текста связано с процессом перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления; процессом смысловой компрессии; процессом построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. За текстом стоит изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, ценностей человека – реальный мир [Там же: с. 141–142]. Попыта-

емся раскрыть тот опыт и ценности, которые вложила в содержание текста английская писательница Нэнси Митфорд для понимания и формирования образа автора и познания ее авторского мира.

Индивидуальная картина мира писателя отражает его личное видение изображаемой реальности [7, с.139].

Выявление и анализ специфики функционирования стилистических средств (образных сравнений и метафор) в художественном дискурсе позволяет раскрыть индивидуально-авторскую картину мира Нэнси Митфорд, что обуславливает актуальность данного исследования.

Практическим материалом для анализа послужил роман "Voltaire in Love" (1957) английской писательницы Нэнси Митфорд, который принадлежит к историческому периоду творчества писательницы. Само творчество Вольтера и его жизнь воплощают характерные черты эпохи Просвещения, ее проблемы и сам человеческий тип просветителя: философа, писателя, общественного деятеля [3, с. 165].

Художественный дискурс – это носитель «культурной» печати конкретного этапа в истории общества [8, с.4].

В данном исследовании решаются следующие задачи:

1. выявить стилистические средства (образные сравнения и метафоры) в художественном произведении Н. Митфорд "Voltaire in Love"<sup>1</sup>;
2. выделить концепты, представленные моделями;
3. определить когнитивные признаки, на которых строится образное сравнение и метафора.

При проведении анализа стилистических средств, выявленных в романе Н. Митфорд, мы будем выделять концепт-цель (то, что сравнивается) жирным шрифтом, а концепт-источник (то, с чем сравнивается) пунктиром. Основания сравнений подчеркиваются.

Наши наблюдения над образными сравнениями позволили установить, что Нэнси Митфорд уделяет внимание поведенческим реакциям героев. Концепт «взгляд» представлен в следующем примере:

**French aristocracy drew together, staring sadly but inertly at the fray like a herd of cows** (p. 21).

Концептами-целями являются French aristocracy, staring, концептом-источником – herd of cows. Мы выделяем модель «общество-животные». По своему поведению, аристократическое общество сравнивается со стадом коров по признаку **безучастности**.

Следующий пример свидетельствует об интересе писательницы к окружающей действительности. В примере представлен концепт «пространство».

*In the month of May 1726, Voltaire sailed up the Thames. It was one of those **perfect days** of early summer which make our island seem like fairyland* (p.22).

Образное сравнение содержит концепт-цель – perfect days, концепт-источник – fairyland. Выделяется модель «время-сказка». Погода, которая стояла в Англии в день приезда Вольтера, сравнивается с волшебной сказкой по признаку **красивого пейзажа**.

В нижеприведенных примерах создается яркий образ героев путем их сравнения с выдающимися деятелями, а также описывается их эмоциональное состояние. Выделяется концепт «личность».

*You **think like Trajan**, you **write like Pliny*** (p. 65).

Концепты-цели – think, write, концепты-источники – Trajan, Pliny. Выделяется модель «действие-деятель». По своим способностям герой сравнивается с философом Траяном и писателем Плинием по признаку **эрудиции**.

В образном сравнении концептом-целью является eyes, концептом-источником – dead cinders. Выделяется модель «часть тела-пепел». Глаза герцога Сан-Симона были потухшими как пепел по признаку **тягостного эмоционального состояния**.

*The Duke Saint-Simon's **eyes** were like dead cinders. The Duke never came to supper for fear of being obliged to return hospitality* (p. 6).

Мы отмечаем заинтересованность писательницы к предметам обихода. Концепт «работа» репрезентирован в примере:

*He thought that an **historical study** should **be composed like a play**, with a beginning, a middle and an end* (p. 52).

В образном сравнении содержатся концепты-цели – historical study, be composed, концепт-источник – play. Выделяется модель «труд-пьеса». Историческое исследование должно быть похоже на пьесу по признаку **сохранения**.

Также Нэнси Митфорд уделяет внимание теме провидения. Концепт «судьба» представлен в следующем примере:

*The love of Voltaire and the Marquise du Chatelet was not an ordinary love. They were not ordinary people. Voltaire's Memoires begin with their **meeting** which he regarded as the turning point of his life* (p. 1).

<sup>1</sup> Здесь и далее примеры из романа Н. Митфорд "Voltaire in Love" приводятся по изданию [11] с указанием страниц в круглых скобках.

Концептом-целью служит meeting, концептом-источником – turning point. Выделяется модель «встреча-решающий момент». Вольтер считал встречу с маркизой дю Шатле переломным моментом своей жизни. Признаком образного сравнения является **предначертанность судьбы**.

Наблюдается интерес писательницы к эстетике. Выделяется концепт «красота»

*His appearance was delightful, a droll, impertinent, inquisitive look, dancing black eyes, a turned-up nose, elegant little figure, beautifully dressed, he was like a creature of spun glass (p. 11).*

В образном сравнении концептом-целью является he, концептом-источником – creature of spun glass. Выделяется модель «человек-материал». Внешность Вольтера отличалась от внешности других молодых людей и привлекала к себе внимание по признаку **импозантности**.

Переходя к анализу метафоры, необходимо отметить, что в нашем исследовании мы рассматривали концептуальные метафоры, которые являются «феноменами мышления и культуры, структура которых, содержит когнитивную структуру «источника» (source domain) и когнитивную структуру «цели» (target domain)» [5, с. 9].

А теперь приведем примеры метафор, анализ которых, позволил прийти к выводу, что писательница уделяет внимание окружающему миру, красоте и сверхъестественным способностям. Здесь был выделен концепт «здание» Рассмотрим следующие примеры:

*His Court was a toy model of Versailles (p. 181).*

Метафора содержит концепт-цель – Court, концепт-источник – a toy model of Versailles. Выделяется модель – «двор-игрушка». Двор сравнивается с игрушечной моделью Версаля по имплицитному признаку **размера**.

*The great territorial nobles, now powerless but decorative, had two professions open to them: the Court and the Army. Magical Versailles was their reward for this loss of power (p.3).*

Концепт-цель – magical Versailles, концепт-источник – reward. Мы выделяем модель «двор-подарок». Версаль сравнивается с вознаграждением по имплицитному признаку **свободы**, которую он представлял собой для высшего общества.

Концепт «личность» представлен в нижеприведенных примерах:

*The Marquise was a jewel. She was beautiful, clever and an excellent hostess (p. 185).*

Концепт-цель – Marquise, концепт-источник – jewel. Выделяется следующая модель – «человек-украшение». Маркиза сравнивается с драгоценностью по имплицитному признаку **ценности**, которую она представляет собой.

*She was a fairy who had lived in a perpetual masquerade (p.171).*

В метафоре концептом-целью выступает she, концептом-источником – fairy. Выделяется модель «человек-волшебное существо». Героиня сравнивается с феей по имплицитному признаку **сверхъестественных способностей**.

Результаты проведенного анализа представлены в

Таблица 1.

Специфика индивидуально-авторской картины мира Нэнси Митфорд

Концепт	Модель	Когнитивный признак
Образные сравнения		
взгляд	общество-животные	безучастность
пространство	время-сказка	красивый пейзаж
личность	действие-деятель	эрудиция
личность	часть тела-пепел	тягостное эмоциональное состояние
работа	труд-пьеса	содержание
судьба	встреча-решающий момент	предначертанность судьбы
внешность	человек-материал	импозантность
Метафоры		
Концепт	Модель	Когнитивный признак
здание	двор-игрушка	размер
здание	двор-подарок	свобода
личность	человек-украшение	ценность
личность	человек-волшебное существо	сверхъестественные способности

нижеприведенной таблице:

Таким образом, наше исследование позволило сделать следующие выводы:

- Образные сравнения и метафоры являются лингвокогнитивной основой индивидуально-авторской картины мира, и являются главными эмоционально-экспрессивными средствами художественного дискурса Нэнси Митфорд.
- Писательница Нэнси Митфорд использует широкий спектр образных сравнений, с помощью которых достигается эмоциональная насыщенность и раскрываются субъективно-оценочные отношения в ее произведении и повышается выразительный потенциал художественного текста. В ходе анализа было выявлено 60 образных сравнений и 25 метафор.

- В романе “Voltaire in Love” были установлены концепты, обобщающие знания писательницы о мире и человеке и свидетельствующие в целом об интересе писательницы к антропоцентризму. Концепты-цели и концепты-источники представлены в основном лексикой с положительной окраской.
- Впервые были выявлены когнитивные признаки для образных сравнений и метафор, которые помогают глубже раскрыть индивидуально-авторский механизм функционирования образных сравнений и метафор.
- Данный анализ показал, что центром индивидуально-авторской картины мира писательницы является концепт «личность».
- Результаты данного анализа послужат основой для дальнейшего исследования творчества Нэнси Митфорд.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lingvisticheskiyslovar.ru/description/diskurs/168> (дата обращения: 19.04.2021).
2. Виноградов В.В. О теории художественной речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0Bz0oqt94KN0xTeTBXMMWpzUnc/view> (дата обращения: 19.04.2021).
3. История зарубежной литературы XVIII века: учебник / Д.Г. Алилова, Е.М. Апенко, А.В. Белобратов и др. — 4-е изд., перераб. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. С. 165.
4. Карасик В.И. О категориях дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html> (дата обращения: 19.04.2021).
5. Лакофф Джордж, Джонсон Марк Метафоры, которыми мы живем. — Изд. 3-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2017. С. 9.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — 3-е изд. — М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. — С. 141–142; 268.
7. Лугаськова И.П. Индивидуальная картина мира автора как отображение художественной картины мира эпохи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-kartina-mira-avtora-kak-otobrazhenie-hudozhestvennoy-kartiny-mira-epohi/viewer> (дата обращения: 19.04.2021).
8. Норец М.В. Художественный дискурс: филологический анализ текста: монография. — Севастополь: РИБЕСТ, 2016. С. 4.
9. Стернин И.А., Попова З.Д. Текст–дискурс–картина мира [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/text-disc/text-disc1.pdf> (дата обращения: 19.04.2021).
10. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие. — 5-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2018.
11. Mitford N. Voltaire in Love. Vintage books, 2011.

© Кучинская Елизавета Александровна (kuchinskaya@list.ru), Черемисова Елена Анатольевна (7313150@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СЕМАНТИКА ТЕРМИНОВ ФОНЕТИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЕДИНИЦУ ИНТОНАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

**Матвеева Евгения Евгеньевна**

*К.филол.н., доцент, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва  
Jenny3574@yandex.ru*

### THE SEMANTICS OF PHONETIC TERMS DENOTING UNITS OF INTONATION IN ENGLISH AND RUSSIAN

**E. Matveeva**

*Summary:* The article deals with the semantic structure correlation of the phonetic terms denoting the basic unit of intonation. The analysis of definitions in specialised English dictionaries revealed synonymous terms 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group'. By means of comparing their functional characteristics and frequency of occurrence obsolete terms as well as lexical units most commonly used nowadays have been identified. The synonyms in question have been contrasted with the meanings of Russian terms «синтагма» and «фраза», which allowed to determine that the Russian term «фраза» is equivalent to the English special lexemes denoting the basic unit of intonation structure.

*Keywords:* term, phonetic term, semantics, intonation, intonational phrase.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема соотношения семантических структур терминов фонетики, служащих для обозначения основной единицы интонации. Анализ словарных статей специальных словарей в английском языке позволил выявить синонимичные лексемы 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group'. На основе сравнения частотных характеристик функционирования указанных лексем были выявлены устаревшие термины и специальные единицы, являющиеся наиболее употребительными на современном этапе. Сопоставительный анализ значения исследуемых лексем-синонимов в английском языке и русскоязычных терминов «синтагма» и «фраза» позволил сделать вывод о совпадении семантических структур англоязычных терминов, обозначающих единицу интонации, и русскоязычной лексемы «фраза».

*Ключевые слова:* термин, термин фонетики, семантическая структура, интонация, фраза.

Общение специалистов в рамках определенных научных областей предполагает использование специальной лексики, отвечающей всем требованиям, предъявляемым к такого рода единицам, и обеспечивающей точность и однозначность передаваемой и получаемой информации. В связи с этим чрезвычайно актуальным видится изучение значения терминов фонетики, служащих для обозначения основных единиц интонации. Более того, такое исследование является перспективным и в русле межязыкового общения в данной специальной области.

Изучение терминологических единиц, а именно их семантической структуры, имеет своей целью не только упорядочение специальной лексики, обслуживающей фонетическую сторону речи, но и упрощение общения специалистов в данной сфере и устранение возможных трудностей и недопониманий как в рамках национальной, так и межнациональной профессиональной коммуникации.

Как известно, специальная лексика, включает в себя все лексические средства, так или иначе связанные с профессиональной деятельностью человека [7, с. 26]. На основе отображения словом определенного фрагмента действительности можно утверждать, что слово – двусторонняя единица, отражающая взаимозависимость

значения и понятия об отображаемом объекте [2, с. 76].

По определению В.М. Лейчика, «термин – лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающее общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [5, с. 31-32].

Подобно тому как слово обладает звуковой оболочкой (план выражения) и внутренней структурой (план содержания) [2, с. 77], значение терминов как особых лексических единиц может быть изучено только в рамках определенной системы лексических единиц. При этом двойственность природы термина заключается в наличии плана выражения и плана содержания и не характеризуется единством [7, с. 85]. Таким образом, значение слова, а тем более термина, во многом зависит от общественно осознанных контекстов его употребления, т.е. является конвенциональным [2, с. 77].

Поскольку в качестве объекта терминологических исследований рассматривается терминология в целом, то и значение отдельных терминологических единиц следует изучать только сквозь призму совокупности специальных единиц, обслуживающих отдельную область знания [3, с. 70]. Как утверждают А.В. Суперанская, Н.В. Подольская и Н.В. Васильева, каждый язык членит

действительность по-своему. В связи с этим значения отдельных слов – а соответственно и терминов как особых лексических единиц – и сферы их употребления не совпадают от языка к языку. Поэтому требуется соотнесение терминологической единицы со всей системой понятий определенной отрасли знания [8, с. 187].

По мысли С.В. Гринева-Гриневича, семантика термина представляет собой комплекс взаимодействующих между собой лексического и понятийного значений [4, с. 90]. Вследствие особого характера термина как единицы специального языка, призванного обслуживать определенную область знания, к его семантической структуре предъявляется ряд требований, среди которых выделяют однозначность, полнзначность, непротиворечивость семантики и отсутствие синонимов [4, с. 31].

Синонимия традиционно рассматривается как явление в семантике слова (термина), при котором для обозначения одного понятия используется две и более лексические единицы [5, с. 91]. По мнению А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, «синонимы – это знаки, максимально приближенные друг к другу вследствие сходства связанных с ними понятий и общности именуемых вещей» [7, с. 49]. При этом в общепотребительном языке явление синонимии трактуется в положительном ключе, обогащая язык и помогая избежать повторов, в то время как в специальной лексике синонимия – скорее, отрицательный, хотя и неизбежный, фактор развития терминологии.

Специальная лексика, как известно, подвергается нормированию особого рода, в основе которого лежит производственная правильность, связанная с условиями соответствующего подъязыка [7, с. 28]. Устранение синонимии часто становится одной из целей гармонизации терминологии определенной области знания, поскольку существование условных синонимов (одноразовых терминов с подобным значением) и квазиэквивалентов (неполных эквивалентов в других языках) может представлять определенную трудность при общении специалистов [4, с. 105-108].

Наличие синонимов в терминологии может объясняться рядом причин, а именно:

- метадиалектами различных научных школ;
- идиолектами отдельных исследователей;
- варьированием формы термина;
- использованием в номинации различных аспектов одного объекта;
- заимствованием термина с последующим появлением семантического дублета в родном языке;
- одновременным заимствованием двух равнозначных терминов;
- существованием официального и разговорного вариантов;

- существованием современного и устаревшего терминов;
- существованием полного и краткого вариантов и др. [4, с. 102-103].

С целью определения особенностей значения терминов, обозначающих единицы интонации, необходимо проанализировать их дефиниции в англо-английских словарях – лексикографических источниках по лингвистике и специальных словарях фонетических терминов.

Так, в словаре Д. Кристала 'A Dictionary of Linguistics and Phonetics' 2008 г. значение 'syntagm(a)' рассматривается исключительно через определение синтагматики, т.е. линейной связи элементов в речи [9, р. 470-471]. При этом подчеркивается, что синтагматические отношения могут быть определены на всех уровнях языка, однако в отношении интонационной структуры языка рассматриваемая лексема не используется.

Кроме того, говоря об интонации, автор утверждает следующее:

**intonation** (*n.*) A term used in the study of suprasegmental phonology, referring to the distinctive use of patterns of pitch, or melody. <...> A formal category of **intonational phrase** is also sometimes recognized: an utterance span dominated by boundary tones [9, p. 252]. (**Интонация** – термин, который используется в суперсегментной фонологии и относится к использованию определенных моделей изменения тона, или мелодики. <...> Иногда еще выделяется категория **intonational phrase (интонационной фразы)** как отрезка высказывания, где главным элементом являются «пограничные» тоны. – *пер. автора*).

Однако, по мнению Р. Л. Траска, 'intonational phrase' (also *intonation group, rhythm unit*) – the phonological unit of intonational structure, the longest stretch of speech to which a single intonation pattern applies <...> [11, p. 184]. (**Интонационная фраза** – фонологическая единица интонационной структуры, самый длинный отрезок, который соотносится с интонационной моделью. – *пер. автора*). Как видно из определения, существует несколько синонимов данному термину, обозначающему мельчайшую единицу интонационной структуры языка, – 'intonation group', 'rhythm unit'.

Еще одним вариантом обозначения основной единицы интонации Д. Кристал называет 'tone unit/group':

**tone unit** A term used by some intonation analysts, particularly those working within the British tradition, to refer to a distinctive sequence of pitches, or tones, in an utterance; also called a **tone group**. The essential feature of a tone unit is the nuclear tone, the most prominent tone in the sequence <...> [9, p. 487]. (– термин, который используется некоторыми интонологами, в особенности теми,

кто работает в британской традиции, для обозначения особой последовательности тонов в высказывании. неотъемлемой частью **tone unit (интонационной единицы)** является наличие ядерного тона, наиболее выделенного тона во фразе <...>. – пер. автора).

В работе Р.Л. Траска 'Dictionary of Phonetics and Phonology' (2005) термину 'tone group' дается сходная дефиниция:

**tone group** – the fundamental unit of intonation, the stretch of utterance to which a single intonational contour applies [11, p. 357]. (– фундаментальная единица интонации, отрезок высказывания, коррелирующий с одним интонационным контуром. – пер. автора).

При этом Д. Кристал отмечает, что 'tone unit' включает в себя 'pre-head' (предтакт), 'head' (такт, шкала) и 'tail' (затакт) [9, p. 487]. Аналогичную структуру данной единицы интонации 'tone unit' отмечает и П. Роуч в книге 'A Little Encyclopedia of Phonetics' 2002 г.: <...> while the approach most widely used in Britain takes the *tone unit* as its basic unit and looks at the different pitch possibilities of the various components of the tone unit (the pre-head, head, tonic syllable/nucleus and tail) [10, p. 39-40]. (– <...> в то время как подход, который используется в Британии рассматривает 'tone unit' (интонационную единицу) как основную единицу [интонации] и исследует тонические возможности ее компонентов (предтакта, шкалы, ядерного тона и затакта). – пер. автора).

Проведенный анализ словарных статей из специальных словарей в области фонетики позволил выявить несколько лексем, обозначающих единицы интонации – *intonational phrase, tone unit, tone group, intonation group, rhythm unit*. Последний термин 'rhythm unit' является

примером ложномотивирующей единицы, поскольку ориентирует читателя не на интонационные характеристики (движение тона, мелодику), а на особенности ритмической организации высказывания. В связи с этим дальнейшее рассмотрение данного термина в значении основной единицы интонации видится нецелесообразным. Очевидно, что наличие синонимии в данной области объясняется во многом метадialekтами различных научных школ (в частности, британской традиции) и идиолектами отдельных исследователей-фонетистов.

С целью выявления наиболее приемлемого термина, обозначающего основную единицу интонационной структуры английского языка, можно руководствоваться критериями употребительности и современности лексических единиц. С помощью инструмента Google Ngram Viewer были выявлены частотные характеристики терминов 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group' в англоязычном корпусе текстов в период с 1900 г. по 2019 г. (см. рис. 1). Анализ полученных данных позволяет сделать вывод об определенных периодах повышенного интереса к интонологическим исследованиям, которые пришлось на 1980-1990-е гг. и 2000-е годы. На современном этапе наблюдается понижение интереса к изучению фонетической стороны речи, а именно исследованию интонационных структур, что наглядно продемонстрировано на рис. 1.

Как известно, два варианта английского языка – британский и американский – отличаются не только лексическими особенностями общеупотребительного языка, но и научными традициями, что отражается в терминосистемах определенных специальных областей. В связи с этим целесообразным видится исследование частотности употребления терминологических единиц, верба-

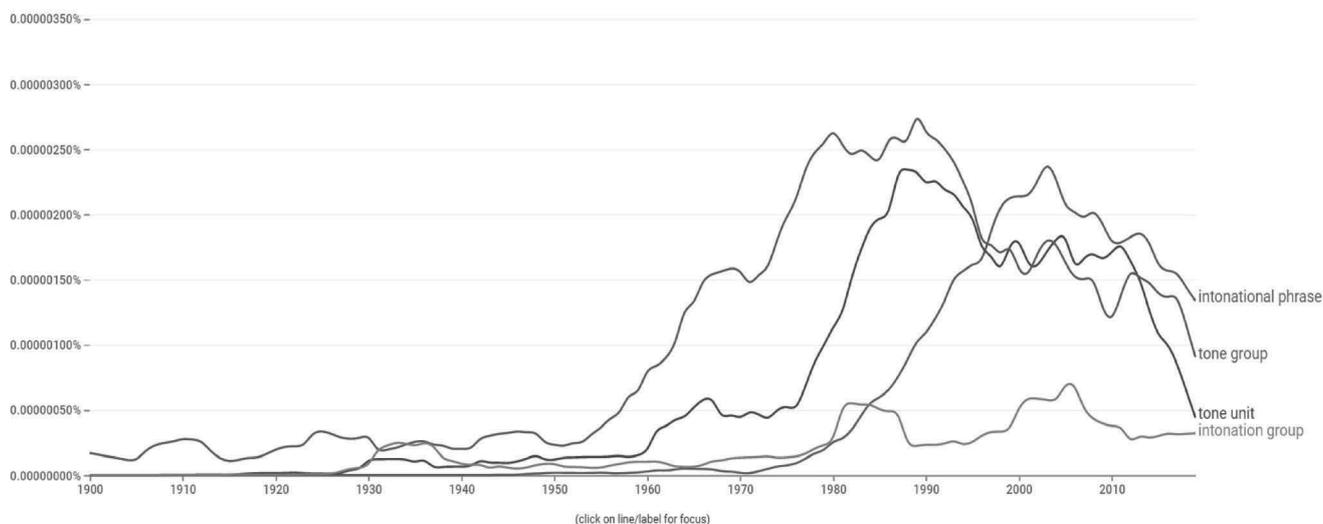


Рис. 1. Частотность использования терминов 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group' (Англоязычный корпус, 1900-2019 гг.)

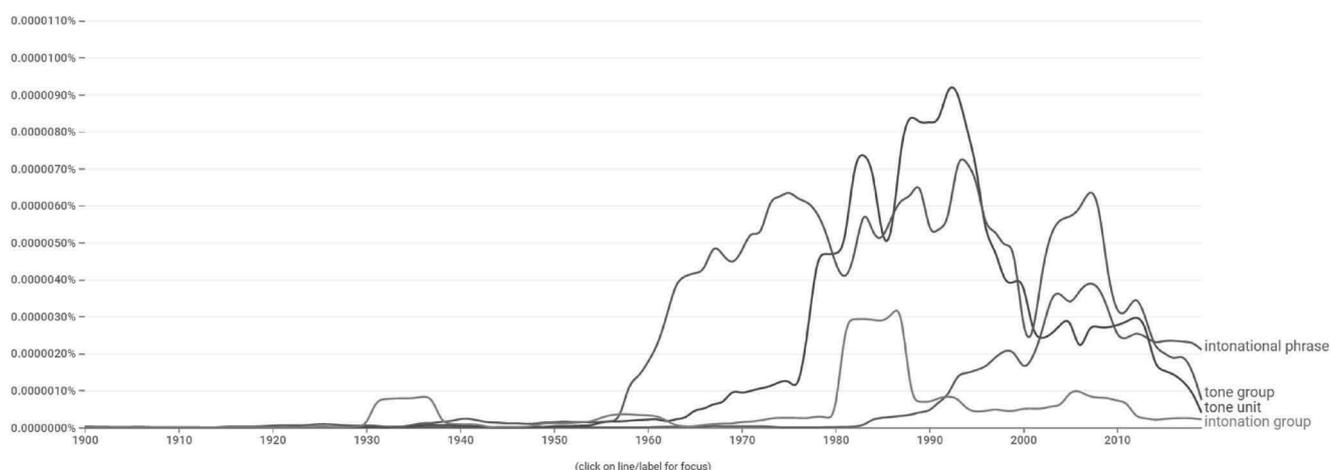


Рис. 2. Частотность использования терминов 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group' (Британский корпус, 1900-2019 гг.)

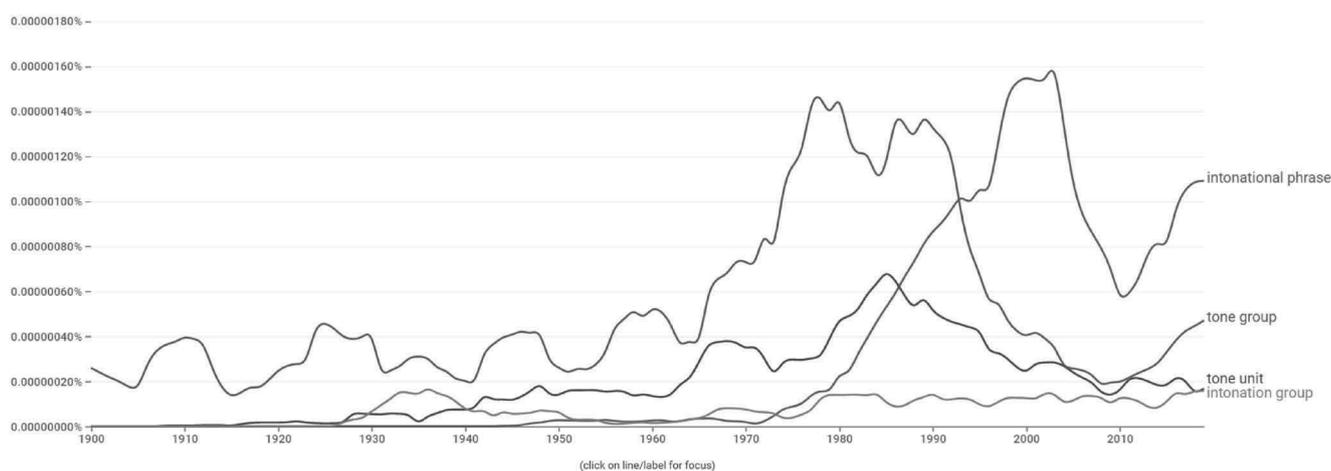


Рис. 3. Частотность использования терминов 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group' (Американский корпус, 1900-2019 гг.)

лизующих основную единицу интонации, в Британском и Американском корпусах текстов в период с 1900 г. по 2019 г. (см. рис. 2 и рис. 3)

Как видно из приведенного выше рис. 2, в британской традиции наибольшей употребительностью в 1980-1990-е гг. пользовались термины 'tone group' и 'tone unit', однако на современном этапе, начиная с 2000-х годов исследователи отдают предпочтение терминологической единице 'intonational phrase'. При этом термин 'intonation group' в современных исследованиях, посвященных интонационной структуре английского языка, практически не используется.

В Американском корпусе текстов наблюдается сходная картина, однако заметна тенденция к более частому использованию термина 'intonational phrase' по сравнению с текстами Британского корпуса (см. рис 3). Терминологическая единица 'tone group' также отличается

большой частотностью в американской фонетической традиции.

Поскольку термины, служащие для обозначения основной единицы интонации, часто переводятся на русский язык как «интонационная группа» или «синтагма», необходимо проанализировать словарные статьи на русском языке, чтобы определить, являются указанные лексемы эквивалентами.

Так, согласно «Полному словарю лингвистических терминов» под редакцией Т.В. Матвеевой, «синтагма – речевое звено, часть линейного речевого ряда, элементы которого связаны отношениями синтагматики, т.е. смежности, сочетаемости, следования. Это относительно целостная в смысловом и, что особенно важно, в ритмикомелодическом отношении единица речи. С фонетико-интонационной точки зрения, синтагма, или речевой такт, – это смысловая и рит-

мико-интонационная группа фонем, выступающая единицей фонетического членения речевого потока. Синтагма создается единым ударением, общим интонационным рисунком, начальной и конечными паузами. В отличие от фразы, синтагма интонационной законченностью не обладает [6, с. 412-413].

Сходное определение термина «синтагма», употребляемого в сфере фонетики, находим в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой:

**Синтагма** – то же, что речевое звено (речевой такт, ритмико-интонационная группа, синтагма) – кратчайшая знаменательная часть фразы, выделяемая ритмико-интонационными средствами [1, с. 385, 408].

Таким образом, на основе анализа дефиниций терминов «синтагма» и 'intonational phrase' можно сделать вывод, что данные терминологические единицы не являются эквивалентами, поэтому использование лексемы «синтагма» при переводе специальных текстов может вызвать непонимание специалистов. Приведенные выше определения из русскоязычных лексикографических источников свидетельствуют о совпадении семантических структур терминов «фраза» и 'intonational

phrase' [1, с. 502]. Таким образом, можно утверждать, что для обозначения основной единицы интонационной структуры, характеризующейся изменением тона, в русской фонетической традиции используется термин «фраза», который может заменяться в рамках межъязыкового общения англоязычными терминологическими единицами: 'intonational phrase', 'tone unit', 'tone group', 'intonation group'.

Проведенный анализ семантики приведенных синонимичных единиц, служащих для вербализации единицы интонации, показал, что специальная лексическая единица 'intonation group' практически не употребляется на современном этапе и может считаться устаревшей. Термины 'tone unit' и 'tone group', согласно статистическим данным, применяются специалистами приблизительно в равной пропорции, при этом в Британском корпусе текстов лексема 'tone group' демонстрирует несколько большую частотность. Наиболее востребованной в современных фонетических исследованиях является терминологическая единица 'intonational phrase', как в Британском, так и Американском корпусе, однако в последнем превалирование данной лексемы в профессиональном дискурсе является более явным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: URSS, 2020. – 576 с.
2. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения. Вопросы методологии. – М.: Издательство ЛКИ, 2017. – 280 с.
3. Гринев С.В. Сопоставительное терминоведение: современное состояние // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2017. – № 1 (25). – С. 68-75.
4. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: Либроком, 2019. – 264 с.
6. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
7. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. – М.: Либроком, 2012. – 248 с.
8. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность. – М.: Издательство ЛКИ, 2014. – 288 с.
9. Crystal, D. A Dictionary of Linguistics and Phonetics. – 6th ed. – Oxford: Blackwell Publishing, 2008. – 529 p.
10. Roach P. A Little Encyclopedia of Phonetics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 93 p.
11. Trask, R.L. Dictionary of Phonetics and Phonology. – London, New York: Routledge, 2005. – 424 p.

© Матвеева Евгения Евгеньевна (Jenny3574@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОТИВОРЕЧИЕ РУССКОГО МОЛЧАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Тан Цзяминь**

аспирант, Институт иностранных языков  
Ланьчжоуского университета (КНР)  
tangjm2020@lzu.edu.cn

### CONTRADICTION TO THE RUSSIAN SILENCE FROM THE POINT OF VIEW OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Tang Jiamin**

*Summary:* The article examines silence as an important part of non-verbal communication, as a state of silence, lack of dialogue and conversation. Attention is drawn to the fact that silence in Russian culture is a contradictory phenomenon, which is reflected in literary, film and television works, and this contradiction comes from values, the system of which was deeply influenced by Eastern and Western cultures, traditional Orthodox beliefs, unique humanistic and natural Wednesday. It is concluded that, within the framework of intercultural communication, while in a situation of silence, to understand the contradictions in the Russian national character, to respect the differences, which will contribute to full communication between representatives of different cultures.

*Keywords:* silence, non-verbal communication, culture, Russian literature, intercultural communication.

*Аннотация:* В статье рассмотрено молчание как важная часть невербального общения, как состояние безмолвия, отсутствие диалога и разговора. Обращено внимание на то, что молчание в русской культуре является противоречивым явлением, что отражено в литературных, кино- и телевизионных произведениях, и это противоречие исходит из ценностей, на систему которых глубоко повлияли восточная и западная культуры, традиционные православные верования, уникальная гуманистическая и природная среда. Делается вывод о необходимости в рамках межкультурного общения при нахождении в ситуации безмолвия понимать противоречия в русском национальном характере, уважать различия, что будет способствовать полноценной коммуникации между представителями разных культур.

*Ключевые слова:* молчание, невербальное общение, культура, русская литература, межкультурное общение.

**М**ихаил Эпштейн однажды сказал: «О русской культуре можно услышать два противоположных мнения: 1) что это молчаливая культура, целомудренная, застенчивая, берегущая свой сокровенный смысл, стыдящаяся его выговорить, вывести наружу; 2) что русская культура необычайно говорлива, утомительно суесловна, и слова в ней заменяют дела... Два свойства русской культуры – молчаливость и многоречивость – взаимосвязаны» [10, с. 210]. Молчание как важная часть невербального общения является его неотъемлемой составляющей. Тревоги, ритм жизни и противоречия русского характера получают выражение в особом «языке» – языке молчания. Во многих русских литературных произведениях и фильмах существуют сцены тишины и происходит выражение художественных смыслов с помощью молчания. Традиционные русские пословицы отражают противоречивое отношение народа к молчаливому поведению. С одной стороны, в них звучит похвала: «Молчанье лучше пустого болтанья», с другой – критика: «Молчаньем прав не будешь».

У всех наций имеются свои уникальные взгляды на молчание. Например, в Соединенных штатах Америки молчание – это негативное коммуникативное поведение, а вербальное оправдание – это смелое и мудрое поведение. В Китае молчание – это своего рода «золотая середина»: китайцы выступают за гармонию в отноше-

ях между людьми, а не за крайности. В межличностном общении русских наблюдаются два противоречащих друг другу стиля поведения: молчание и многоречивость возможны в коммуникации с одним и тем же человеком. Поскольку все представители нации способны на такое противоречивое поведение, необходимо выявить глубинные причины такого явления.

Цель статьи – анализ молчания как особенности невербального поведения русского народа, отраженной в его языке, литературе, культуре.

В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова говорится, что молчание – ‘состояние молчащего человека; безмолвие, отсутствие речи, разговора; отсутствие звуков, тишина’ [7]. В словаре Т.Ф. Ефремовой молчание объясняется как ‘процесс действия по глаголу молчать; результат такого действия; отсутствие голосов, звуков, звуковых сигналов; полная тишина’ [2]. В переносном смысле слово означает ‘отсутствие публичных высказываний о чём-либо; отсутствие публикаций в какой-либо период времени (у писателя, ученого, журналиста и т. п.); отсутствие писем, вестей и иных сведений о себе’ [Там же]. Определение молчания в китайской интернет-энциклопедии Vaidu следующее: ‘не говорить, молчать, не любить разговаривать’ [11]. Словарь современного китайского языка объясняет молчание с помо-

щью характеристик 'не любить говорить и смеяться' и 'не говорить' [6]. Хотя есть различия в конкретных значениях, все данные определения включают в себя ключевую информацию о том, что в состоянии молчания не говорят и что это состояние временное. Молчание может продолжаться несколько коротких секунд или несколько длинных и эмоционально сложных минут, пока один из участников общения не ответит на вопрос или не перейдёт к новой теме, тем самым нарушив тишину и завершив состояние молчания.

И китайские, и российские ученые изучают состояние молчания. Российские ученые в большинстве случаев интегрируют при этом лингвистику, психологию, философию и другие дисциплины и по-разному, на основе различных исследовательских подходов, анализируют молчание. Китайские ученые обычно сосредотачиваются на анализе молчания в тесной связи с человеком и обществом.

Н.Д. Арутюнова называет молчание «отрицательным феноменом» [1, с. 417], не обладающим собственной значимостью, смысл которому «придаёт контекст, ситуация, регламент социального поведения, поверья, ритуал» [Там же, с. 418]. С.В. Меликян делит «молчание» на две категории: с одной стороны, выделяется молчание говорящего, с другой – молчание слушателя. Молчание говорящего выполняет медитативную, риторическую, терминационную, выжидательную, эмотивную, аттрактивную функции и функцию эмоциональной замены вербального общения; молчание слушателя также выполняет медитативную и терминационную функции, а также функции отказа от контакта и функции эмоциональной оценки и сомнения, которые связаны с негативным отношением слушателя к говорящему. С.В. Меликян уточняет функцию молчания с точки зрения эмоциональной ориентации и конкретных деталей, раскрывая внутренние эмоции обеих сторон в общении [5, с. 46-51].

Н.Б. Корнилова делит молчание на «женское молчание» и «мужское молчание» в зависимости от пола, а затем делит «женское молчание» на «вынужденное молчание» и «поверхностное молчание» [3, с. 182]. Первое связано с подчиненным статусом женщин в обществе, с тем, что мужчины находятся у власти и доминируют над женщинами, а второе является результатом компромисса или борьбы, которая ведётся в такой социальной среде. В общественных местах, где много мужчин, женщины в определенной степени лишены права говорить, выражать свою мысль, и они обычно используют «принудительное» молчание, чтобы поддерживать гармонию и порядок в такой ситуации [Там же, с. 184]. По словам китайского ученого Чжоу Миньцюань, поверхностное молчание «как коммуникативная стратегия женщин» не только показывает чувство наполненности словами и смыслом, но также отражает нежность и деликатность женщин [9, с. 30].

«Молчание» является важным понятием в русской

литературе. Рассмотрим стихотворение Ф.И. Тютчева «Silentium!»:

Молчи, скрывайся и таи  
И чувства и мечты свои –  
Пускай в душевной глубине  
Встают и заходят оне  
Безмолвно, как звезды в ночи, –  
Любуйся ими – и молчи.  
Как сердцу высказать себя?  
Другому как понять тебя?  
Поймет ли он, чем ты живешь?  
Мысль изреченная есть ложь.  
Взрывая, возмутишь ключи, –  
Питайся ими – и молчи.  
Лишь жить в себе самом умей –  
Есть целый мир в душе твоей  
Таинственно-волшебных дум;  
Их оглушит наружный шум,  
Дневные разгонят лучи, –  
Внимай их пенью – и молчи!.. (1829).

Название этого стихотворения – «Silentium» – на латинском языке обозначает 'тишина'. Стихотворение состоит из трёх строф, каждая из которых заканчивается словом «молчи». Состояние молчания передаётся в стихотворении словами и сочетаниями: «в душевной глубине», «заходят», «безмолвно», «внимай». Создаётся впечатление, что ранее лирический герой стремился излить свои чувства, «высказать себя», хотел, чтобы другие поняли его мысли. Однако теперь он понял, что его собственные мысли не могут быть поняты другими и не могут быть переданы другому человеку. Даже если мысль выражена, переносимая языком, она становится «ложью», как только произнесена, поэтому лучше вернуться в зону молчания.

Рассмотрим отрывок из рассказа Л.Н. Андреева «Молчание»:

– И мне... – сухой голос дрогнул, точно в нем что переломилось, – и мне, думаешь, легко? Как будто не вижу я, что поедает тебя какое-то горе... а какое? И я, твой отец, не знаю его. Разве должно так быть?

...

С этого дня о. Игнатий перестал говорить с дочерью, но она словно не замечала этого. По-прежнему она то лежала у себя в комнате, то ходила и часто-часто вытирала ладонями рук глаза, как будто они были у нее засорены.

И, сдавленная двумя этими молчащими людьми, сама любившая шутку и смех, попадая робела и терялась, не зная, что говорить и что делать.

Герой рассказа, священник, якобы невзначай зашел в комнату дочери и заметил её вялость, душевное смятение и слабое состояние здоровья. Он не мог не беспокоиться за неё, но выразить своё волнение мог только словами. Но дочь ответила на тревогу отца молчанием. Священник размышлял о холодном и неумолимом Петербурге, который отнял у дочери живость, но как отец

он был беспомощен к такой ситуации. Молчание стало не лучшим выходом из ситуации: постепенно в этой безмолвной атмосфере отвращение и неприязнь священника к городу превратились в ненависть к дочери. Со временем молчание затронуло и жену священника, и всю семью окутало ужасное безмолвие.

Молчание священника было обусловлено его пониманием отцовского достоинства: он не знал, как заботиться о дочери, и ничего не знал о том, что случилось с нею в Петербурге. Возникло противоречие между авторитетом отца и отцовской любовью. Слова озабоченности со временем стали проявлением мужского шовинизма. Молчание дочери – это обреченный на провал ответ на ситуацию. Интересно, что молчание матери напоминает болезнь, которой она заразилась от других членов семьи.

Рассмотрим истоки противоречивого понимания молчания в русской культуре. Во-первых, необходимо обратить внимание на **систему ценностей**.

На огромной территории России смешиваются и развиваются восточная и западная культуры, при этом большинство современных россиян больше подвержены влиянию Запада и его ценностей. Долгий период крепостного права, западная либеральная и демократическая атмосфера, принесенная русскими западниками, выступления русских корифеев литературы против темной системы прошлого – всё это придало исторический вес молчанию... Правда, эти события ушли в прошлое, но наложили глубокий отпечаток на россиян, заставив их обратиться в сторону Запада, восхищаться его свободой и безудержностью, стремиться обрести больше прав.

При этом некоторые люди в обществе и сегодня находятся под сильным влиянием восточной мысли, с её общинностью и соборностью. Община, образованная кровными узами и имущественными отношениями, гарантирует стабильную жизнь людей. Община – это весь их мир. Основные и второстепенные жизненные события происходят в относительно закрытой деревне, и все личные действия подчиняются коллективному. У жителей села ослаблено личностное мышление, им нужно только следовать решениям коллектива и избегать экстраординарных поступков. В таких условиях люди со временем теряют способность выражать свои суждения, и даже если у них есть демократическое право на свободное выражение мнения, для жителей общины более ценно их невидимое рабство. Этот образ мышления, складывавшийся в течение веков, проник в современное общество и унаследован последующими поколениями: в современной социальной среде так же не любят выражать свои взгляды, следуют за лидером, не любят бороться и дебатировать, склонны к гармонии и единообразию.

Вторым фактором, воздействовавшим на русское молчание как культурное явление, стало **вероисповедание**.

После крещения в 988 году Россия приняла право-

славную веру как священную и использовала догматы православия для регулирования поведения народа. Аскетизм закрепился в русской православной вере с конца XV по XVI века. Его вдохновителем был монах Нил Сорский, который выступал против владения церковью землей и имуществом, а также ратовал за то, чтобы монахи держались подальше от соблазна денег и мирских проблем, жили в бедности, стремились к собственному духовному богатству, а не к внешнему великолепию и материальному достатку. Нил Сорский со своими учениками практиковал медитацию на болоте вдали от монастыря.

Хотя подвижникам во главе с Нилом Сорским не удалось широко распространить аскетизм, в конце концов другие верующие всё же приняли некоторые их идеи. До сих пор в русской культуре распространено представление о том, что христиане будут благословлены Богом только в том случае, если будут умеренным в своих желаниях и станут вести тяжёлую отшельническую жизнь. Поэтому для русского народа приемлемо молчание как один из признаков аскетизма, умеренности (в данном случае в речи). Такое молчание не является бездействием или молчаливым терпением: это своего рода проявление храбрости и настойчивости. В то же время для современных россиян собственные интересы становятся более важными, и созерцательное молчание постепенно утрачивает своё значение, поскольку может привести к потере множества выгод.

Третий фактор, под влиянием которого формируется русское молчание, – **гуманистическая среда**.

Среда, которая складывается в культуре народа в разные исторические периоды его существования, имеет разную степень воздействия на психологию людей и её проявления – молчание, депрессию и др. Гуманистическая среда оказывает незримое, но мощное влияние на невербальное поведение людей, в том числе на такое явление, как молчание. Несомненно, люди действуют в соответствии с особенностями эпохи, а гуманистическая среда иногда побуждает их выражать себя и раскрепощать свой разум, а иногда – отвечать на происходящее молчанием отдельных людей и даже всего общества.

Февральская революция, произошедшая в России в 1917 году, завершилась свержением монархии; в результате Октябрьской революции был установлен социализм, а социальная атмосфера стала относительно либеральной и демократической. Затем Россия пережила ряд значимых событий, таких как сталинские репрессии, хрущевский XX съезд Коммунистической партии СССР, реформы М.С. Горбачева и установление нового мышления. Советский Союз распался в 1991 году, и советский флаг с серпом и молотом ушёл в прошлое. Конец эпохи всегда означает начало новой неизвестной эпохи. Интеграция различных идей, их столкновение служат тому, что российское общество становится не полностью восточным или западным, а имеющим как восточные, так и западные характеристики. В период серьезных потрясе-

ний актуальным становится вопрос о том, куда должна идти Россия, и множество исторических событий заставляли россиян неоднократно переосмыслить ответ на этот вопрос.

Иногда в стране создаются условия для того, чтобы свободно высказывать свое мнение вслух, определяя прогресс национального развития страны, а иногда в силу давления всего общества людям предпочтительнее молчать, опасаясь неприятностей. Порой молчание может быть единственным способом ответа на событие, как это происходило во время Великой Отечественной войны, «давшей примеры героического молчания партизан под пытками» [4, с. 34]. Поэтому неудивительно, что у россиян двойственное отношение к молчанию.

И, наконец, четвёртый фактор – **природный**. Россия – это страна с огромной территорией и множеством лесов. Цао Вэйань описывает впечатления от леса, который может воздействовать на эмоции людей: «Сонная тишина в лесу пугает людей. Мрачный и тихий шум с верхушек старых деревьев кажется зловещим предзнаменованием, которое может привести к формированию мистицизма у россиян» [8, с. 4-5]. В ряде регионов России часто бывают плохие погодные условия, в результате чего люди вынуждены жить относительно закрыто и далеко от других людей. Живущим здесь приходится сражаться с природой в одиночку, полагаясь на собственные силы в решении проблем и попытках преобразования природы. В долгие и холодные зимы размышления о будущем человека, семьи и страны становятся темой вечернего чаепития. Постепенно, в бесконечных размышлениях, люди все больше внимания обращают на внутреннюю ценность тишины и предпочитают оставаться вдали от

шума и суеты. Молчание имеет отклик в духовном мире людей, живущих в отрыве от цивилизации.

В то же время многие россияне проживают сейчас в относительно процветающих городах. Экономические, культурные и политические атрибуты города заставляют их активно интегрироваться в сообщество, участвовать в социальной деятельности, обретать новое «я» в социальном взаимодействии. В глазах многих горожан молчание – это признак отказа от общения, что для большинства живущих здесь неприемлемо.

Итак, в характере русского человека есть очевидная двойственность, которая проявляется в культуре молчания. Русские охотно выступают за свободу и стремятся пользоваться своими гражданскими правами, однако долгая история самодержавия ограничивает их свободулюбие. Для них сложен принцип «золотой середины»: они либо за, либо против, сопротивляются или уступают. Нейтральное отношение и равнодушие – не те варианты, которые приемлемы для русской культуры. Под влиянием восточной и западной культуры, в связи с традиционными православными верованиями, под воздействием уникальной гуманистической и природной среды у русского народа сформировалась особая культура молчания, в большинстве случаев выступающего как позитивное явление. Следовательно, молчание в общении с русскими нельзя игнорировать, но нет необходимости и переоценивать его. В межкультурном общении необходимо принимать молчание русского человека, но в то же время можно показывать дружеское, искреннее отношение, демонстрировать уважение культурных различий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Феномен молчания / Н.Д. Арутюнова // Язык о языке / Под общ. ред. Н.Д. Арутюновой. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 417-436.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Дрофа, 2000. – 1233 с. (онлайн версия) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova.htm> (дата обращения: 17.04.2021).
3. Корнилова, Н.Б. Молчание влюбленных (краткий анализ смысловых лакун) / Н.Б. Корнилова // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 182-186.
4. Крылова, М.Н. «Молчит как партизан». Прецедентные сравнения из сферы истории / М.Н. Крылова // Русская речь. – 2017. – № 6. – С. 31-35.
5. Меликян, С.В. Молчание в русском общении / С.В. Меликян // Русское и финское коммуникативное поведение: Сборник. Вып. 1. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 46-51.
6. Словарь современного китайского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zdic.net> (дата обращения: 17.04.2021).
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель, АСТ, 2000 [Электронный ресурс]. – URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 05.04.2021).
8. Цао Вэйань. Новое рассуждение о истории России: основные вопросы, влияющие на развитие истории России / Цао Вэйань. – Пекин: China Social Sciences Press, 2002. – 397 с.
9. Чжоу Миньцяоань. Молчание: исследование по гендерной лингвистике / Чжоу Миньцяоань // Журнал университета иностранных языков НОА. – 2012. – № 4. – С. 29-34.
10. Эпштейн, М.Н. Слово и молчание в русской культуре / М.Н. Эпштейн // Звезда. – 2005. – №10. – С. 202-222.
11. Baidu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://baike.baidu.com> (дата обращения: 05.04.2021).

© Тан Цзяминь (tangjm2020@lzu.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Артикль и его роль в выражении концепта определённости-неопределённости в современном английском языке

### THE ARTICLE AND ITS ROLE IN THE EXPRESSION THE CONCEPT OF DEFINITENESS AND INDEFINITENESS IN MODERN ENGLISH

*E. Tymchuk  
L. Gamaeva*

*Summary:* The article considers a unique character of English articles that play the key role in the realization of the concept of definiteness and indefiniteness.

It is pointed out that in spite of the universal character of the concept for any egocentric model of human society its linguistic realization is different in form and meaning. The uniqueness of English model in linguistic realization of the concept of definiteness and indefiniteness lies in the fact that English possesses a special system of function words and three formal means of concept expression – the definite article, the indefinite article and the zero article.

The research uses classical methods of linguistic investigation: semantic, lexical-phraseological, typological, comparative and contrastive analysis.

*Keywords:* concept, definite article, indefinite article, zero article, egocentric model, universal character.

Данная статья посвящена особенностям языковой реализации концепта определённости-неопределённости в современном английском языке через грамматическую категорию артикля. Такая постановка проблемы, несомненно, является актуальной, так как, несмотря на обилие исследований по данному вопросу и разнообразию подходов к данной теме, английский артикль по-прежнему представляет сложную теоретическую и практическую проблему для большого количества современных пользователей английского языка как средство глобального общения.

Методологическую основу данной научной работы составляют классические методы лингвистического исследования: семантический, лексико-фразеологический, типологический, сопоставительный с привлечением некоторых фактов диахронического анализа английского языкового материала.

В качестве материала для исследования были использованы иллюстративный материал словарей и грамматик современного английского языка, образцы

**Тымчук Елена Викторовна**  
Д.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный технологический университет»  
timchuk\_elena@mail.ru

**Гамаева Людмила Анатольевна**  
старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный технологический университет»  
lgamaeva@yandex.ru

*Аннотация:* Статья рассматривает уникальный характер английских артиклей, играющих ключевую роль в выражении концепта определённости-неопределённости. Отмечается, что, несмотря на универсальный характер данного концепта для любой эгоцентричной модели человеческого общества, его языковая реализация является различной по форме и содержанию. Уникальность английской модели языковой реализации концепта определённости-неопределённости заключается в наличии специальной системы служебных слов и трех формальных способов выражения концепта – определённого артикля, неопределённого артикля и нулевого артикля.

В работе используются классические методы лингвистического исследования: семантический, лексико-фразеологический, типологический, сопоставительный с элементами сравнительно-исторического.

*Ключевые слова:* концепт, определённый артикль, неопределённый артикль, нулевой артикль, эгоцентрическая модель, универсальный характер.

современного английского языка из произведений классической английской литературы, отдельные примеры, сопоставимые по семантике и синтактике приведённого для анализа английского материала, иллюстрирующие употребление артиклей в современном немецком и французском языке.

Концепт определённости и неопределённости находит своё выражение в любом языке, поскольку относится к базовым понятиям в любом развитом человеческом социуме. Он появляется на том этапе развития общества, когда отдельная языковая личность осознаёт свою значимость, выделяя себя и свой мир из мира своего рода, и создаёт эгоцентричную картину мира, в которой весь мир вещей физического мысленного плана делится на две важнейшие категории – категорию определённости и категорию неопределённости. Иными словами, это то, что определённо и понятно, потому что это свой мир привычных вещей, и то, что является новым, непонятым, чуждым и даже враждебным.

Такое восприятие жизни и одинаковое видение мира

основывается на единстве физической, психической и социальной природе человека и поэтому в целом не зависит от культурно-исторических условий развития того или иного общества [1, с. 535]. Как базовая сущность концепт определённости и неопределённости находит свое обязательное выражение в любом языке, независимо от его генеалогической и типологической принадлежности.

Вместе с тем универсальность данного концепта не отменяет того разнообразия языковых средств, которые используются в языках разных систем для его выражения. Например, в славянских языках, которые относятся к флективному типу, - это разнообразные лексические и синтаксические средства, в том числе, усилительные частицы (например, русская частица *же*: *он-же*), которые остались в этих языках разнородными и не сложились в единую языковую категорию.

В отличие от славянских языков, во всех западноевропейских языках, прежде всего в романских и германских языках, относящихся к языкам аналитического типа, основным средством выражения данного противопоставления является система аналитических форм существительных с определяющими служебными словами - артиклями. При этом во всех этих языках артикли были образованы по одной модели из разных по значению и статусу слов - ослабленного указательного местоимения и числительного со значением *один*. Эти два служебных слова, которые в русской грамматической традиции были названы членами или артиклями, еще со времени Я. Гримма рассматривались как основные грамматические показатели значения определенности и неопределенности существительного в германских и романских языках [2, с. 14]. По мнению некоторых исследователей, в большинстве этих языков оба артикля противопоставлены их значащему отсутствию, т.е. артиклю 'нулевому'. «Нулевой» артикль при своём возникновении не получил у исследователей однозначную семантическую трактовку. Для одних исследователей нулевой артикль был «значащим отсутствием» положительных артиклей, выражающим обобщённое представление о лице, предмете или явлении. Такое понимание снимало вопрос об определённости или неопределённости рассматриваемого лица, предмета или явления, причём такая форма была омонимична примерам «опущения» артикля [3, с.18]. Для других - это новая степень неопределённости лица, предмета или явления, т.е. такая трактовка, которая логично укладывалась в «семантически расширенное понимание» категории определённости-неопределённости [4, с. 189].

Следует отметить, что несмотря на кажущуюся универсальность систем артиклей в разных западноевропейских языках, их конкретное воплощение уникально и культуроспецифично, ибо реальное языковое воплощение концепта не означает абсолютной эквивалент-

ности в его языковой реализации [5, с.18] и оказывается осложненным различными моментами культурологического характера, связанными с историей, культурой и национальным характером данного народа [6, с.124-158].

Так, в силу особенностей своего исторического развития английский язык не сохранил формы рода и падежа существительного. В отличие от английского другие западноевропейские языки, например, немецкий, либо сохранили форму рода и форму падежа, либо, как, например, французский и шведский языки, сохранили только форму рода. В результате, в соответствии с законами синтактики, третий «член» оппозиции артиклей - нулевой артикль - во французском, немецком и шведском языках встречается значительно реже, чем в английском. Это объясняется тем, что употребление положительных артиклей в этих языках связано с выражением грамматических форм имени существительного - форм рода и падежа. Чаще всего нулевой артикль в немецком, французском и шведском языке представляет собой омонимичный нулевому артиклю случай синтаксического или стилистического «опущения» артиклем. Такое опущение подразумевает намеренное неупотребление положительных артиклей в тех позициях, где выражение концепта определённости-неопределённости нивелируется под влиянием различных внутриязыковых и экстралингвистических факторов. К первым относится всё то, что связано с синтактикой языка, т.е. с законами сочетаемости, ко вторым - то, что связано с семантикой и прагматикой языка и основано на экстралингвистических запретах выражаемого языкового содержания, связанного с анализируемым концептом.

Таким образом, языковое выражение концепта определённости-неопределённости через грамматическую категорию артикля является уникальным, несмотря на свою кажущуюся универсальность. Это приводит к соответствующим неудачам в правильном выражении значений определённости - неопределённости, когда английский язык рассматривается сквозь призму других западноевропейских языков и наоборот.

Так, употребление английского определенного артикля на французский манер, например, перед названиями аспектов научной деятельности человека, сразу вызывает в английском языковом сознании на франкоязычное употребление определённого артикля. Этот ассоциативный образ настолько прочно вошёл в сознание английской языковой личности, что может использоваться как маркированная речевая характеристика героя художественного произведения, позволяющая единым речевым штрихом указать на французское происхождение героя художественного произведения. Такой пример часто используют английские писатели для создания эффекта речи иностранца на английском языке. Подобное французское употребление артиклей мы встречаем

в рассказах Агаты Кристи, где с помощью такого приема создается речевой портрет франкоговорящего героя рассказа - Пуаро.

“Si, si mon ami, it is a pity that you study not the psychology”, – говорит Пуаро своему другу, употребляя определенный артикль ‘the’ перед словом «психология» [7, p. 22], что абсолютно противоречит нормам английского словоупотребления и используется как художественный прием создания образа франкоговорящего героя, плохо владеющего английским языком.

Таким образом, закономерное, на первый взгляд, тождество близкородственных языков оборачивается их полным несходством, потому что в противоположность английскому языку в современном французском, как и в современном немецком языке, артикль употребляется, прежде всего, для выражения рода имени существительного.

Так, например, названия научных и учебных дисциплин употребляются в немецком языке так же, как и в приведённых выше примерах из французского языка, с определенным артиклем: die Mathematik, die Physik, die Medizin. Случаи, когда в немецком или французском языке, как и в английском языке, употреблялся бы нулевой артикль, являются исключениями и обусловлены чисто грамматическими причинами. Продемонстрировать это можно на примере использования названия дисциплины в качестве слов, обозначающих предмет изучения или преподавания: ср. Mathematik (Physik, Medizin) studieren. Именно отличия в употреблении определенного артикля в английском и немецком языках, обусловленные разным восприятием значений определенности и неопределенности имени существительного, можно считать одной из причин возникновения устойчивых ассоциаций в английском национальном сознании при восприятии немцев как людей прямолинейных и пунктуальных, но несколько ограниченных и неумных.

Исследователи немецкого языка традиционно соотносили систему артиклей в данном языке с показателем «известности» и «неизвестности» предмета, обозначаемого существительным, которое логически пересекается с концептом определенности-неопределенности. Такая логическая интерпретация концепта определенности-неопределенности также включает в себя представление о знакомом и незнакомом, впервые встречающемся и имеющем связь с прошлым [8, p.392]. Наиболее полное развитие данное понимание концепта определенности-неопределенности получило в трудах Пола Кристоферсена, так называемая теория «известного-неизвестного» – “familiarity theory” [9, p.49]. Исходя из данного понимания значения артиклей, определенный артикль следует употреблять с существительными, обозначающими предметы, «известные» говорящему и слушающему. И,

наоборот, неопределенный артикль следует употреблять с существительными, обозначающими предметы, «неизвестные» как говорящему, так и слушающему.

Данное понимание значений определенности-неопределенности не даёт ответа, как поступать в ситуациях, когда предмет разговора известен говорящему лицу, но неизвестен слушающему лицу (или известен слушающему лицу, но неизвестен говорящему лицу). Кроме того, такой подход исключает существование нулевого артикля, так как его невозможно отнести к какому-то одному из предложенных значений.

Безусловно, деление на известное/неизвестное значение не охватывает все возможные случаи употребления артиклей, поэтому такая трактовка значений определенности-неопределенности, выражаемых артиклями, не даёт реального понимания этого языкового явления в английском языке.

Количественная теория значений определенности-неопределенности рассматривалась на немецком и английском материале [10, с.218-226]. Согласно этой теории, определенный артикль указывает на существительное, обозначающее единственно возможный предмет, о котором говорят в конкретной речевой ситуации. Неопределенный артикль, соответственно, указывает на один предмет из ряда подобных предметов.

Теория, в основе которой лежит количественный принцип определения значения определенности-неопределенности в английском языке, используется Н.Л. Огуречниковой. Лексическое значение английских артиклей определяется как «количественная информация о содержании речевых единиц (слов в речи и синтагм), выделенных при помощи артикля; определенный артикль, указывая на наличие одного варианта содержания у слова или словосочетания в речи, характеризует соответствующий фрагмент текста как однозначный; неопределенный артикль указывает на потенциальную вариантность речевого содержания у слова или словосочетания, – как неоднозначный» [11, с.7]. Существование нулевого артикля в рамках данной теории, как и в классической теории артиклей, объясняется функцией генерализации (обобщения), которую он выполняет.

Концептуальные исследования языка в рамках когнитивного направления в современных исследованиях артиклями значительно расширили и углубили понимание данного языкового феномена. В рамках когнитивных исследований были получены ответы на вопросы о непосредственной связи артиклей с такими грамматическими категориями как род и склонение имен существительных, которые дали возможность показать уникальный характер системы артиклей в английском языке [6, с.124-158].

В немецком и французском языке род имени существительного определяется по артиклю. Например, анализ рекламы на немецком языке, а также текстов художественной литературы показывает, что употребление слов с определенным артиклем, который ясно указывает на род имени существительного, включает в себе концептуальное понимание предмета обсуждения, вытекающее из наличия соответствующего рода. Например, *das Mädchen* (девочка) – это не особа женского пола, а нечто маленькое и неразумное. Другим примером служит фамильярное *das Weib* – это не женщина, а вещь, вызывающая отрицательные эмоции и пренебрежение, хотя употребление определенного артикля с существительными среднего рода в рекламе может служить примером формирования положительного восприятия продукта, своего рода гарантией качества продукта (например, *das Auto!*).

В английском языке то обстоятельство, что английское существительное не изменяется в роде и падеже, послужило основой для формирования особого характера системы артиклей в этом языке. Этот особый характер определяется свободой в выражении концепта определённости – неопределённости, не ограниченной необходимостью выражать морфологические категории рода и падежа существительного.

В отличие от других западноевропейских языков, артикль в английском языке получил возможность выйти за пределы семантики имени существительного. В английском языке он может реализовать свою семантику в полном объеме, даже в условиях “bare word” (нулевого слова) [12, P.403-579]. Он стал важнейшим элементом высказывания, способным изменять, смещать направленность этого высказывания, создавать и изменять любую концептуальную среду для выражения мыслей [13, p. 335, 341], определяя её как определённую или неопределённую. Эта особенность английского артикля позволила причислить его к классу концептуальных слов, которые в английской терминологической традиции были названы ‘shifters’ [14, с.12].

Исчезновение форм рода и падежа значительно усилило позиции нулевого артикля. Он действительно стал

значимым. Этот фактор усилил значение определённости и сопутствующее ему значение уникальности в семантике определенного артикля. Определённый артикль приобрел весомую роль в предложении, так как стал обладать определенным семантическим весом не только на уровне семантики слова, но и целого текста.

Разница в значении и весе определенного артикля в языках с артиклями четко осознается теми, кто говорит на этих языках как на своих родных. Показателен в этом отношении пример неудачного английского перевода автобиографической книги Сартра ‘Les Mots’. В отличие от спокойного, не претендующего на истину в последней инстанции названия оригинала, перевод ‘Les Mots’ как ‘The Words’ вызвал законное возмущение английской читающей публики, поскольку в английском языковом сознании название ‘The Words’ не соответствовало вложенному в произведение смыслу и звучало очень претенциозно и даже скандально [15, с.65].

В заключение отметим, что концепт определённости и неопределённости и выражающая его система артиклей в английском, немецком и французском языках представляют, как мы видели, ту часть грамматики именного словосочетания и ту часть грамматики текста исследуемых языков, которая рассматривается в каждом из этих языков как особенно важное. Выражение этого концепта необходимо при интерпретации и категоризации внешнего и внутреннего мира человека и общества, в котором он живёт.

Общее значение и определенное подобие в формальном выражении не означают абсолютной эквивалентности в языковом употреблении. Напротив, каждый язык с помощью своей собственной системы форм кодирует именно те семантические различия, которые в каждом конкретном речевом сообществе считаются особенно важными с точки зрения национального менталитета и особенностей национальной истории и культуры [16, с.7]. Именно единство языкового и внеязыкового (культурного) содержания определяет национальную специфику развития концепта определённости и функционирования систем артиклей в английском языке, делая её уникальной по форме и концептуальному содержанию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЭС. Языкознание. Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 2000. 685 с.
2. Москальская О.И. Развитие артикля в древних германских языках. ИЯВШ, 1948, № 4. 56 с.
3. Долгина Е.А. Артиклевые формы имени существительного в когнитивно-грамматической современной английского языка. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. - М., 2010. - 55 с.
4. Тымчук Е.В. Общее и отдельное в артиклевой системе английского языка. Дисс. ... д-ра филол. наук. - М., 2006. - 411 с.
5. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М: Языки русской культуры. М., 1999, 783 с.
6. Тымчук Е.В. Артикль и межкультурная коммуникация. М.: МАКС Пресс, 2005. – 220 с. ISBN 5-317-01549-9.

7. Christie, Agatha. Poirot Investigates. – N.Y.: Bantam Books, 1986.
8. Encyclopedia of Language and Linguistics, 2004. - 680 p.
9. Christophersen P. The Articles. A Study of their Theory and Use in English. – L.: Oxford Univ. Press, 1939. - 201 p.
10. Пропп В.Я. Проблема артикля в современном немецком // Сборник статей памяти акад. Л.В. Щербы / ред. коллегия: Б.А. Ларин и др. Л. : Изд-во Ленинград. гос. ун-та им. А.А. Жданова, 1951. С. 218–226
11. Огуречникова Н.Л. Системный статус, значение и функции артиклей в английском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2008. 53 с.
12. Jespersen, O. A Modern English Grammar on Historical Principles. - L.: George Allen&Unwin, 1949.- Part 7. –P.403-579.
13. Epstein, Richard. The definite article, accessibility, and the construction of discourse referents. – Cognitive Linguistics, 12-4, 2002. P. 333-378.
14. Jakobson, Roman. Shifters, verbal categories and the Russian verb. Harvard University, 1957. 14 p.
15. Follet, W. Modern American usage. – N.Y., 1966, 436 p.
16. Терминасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Слово, М., 2000. 624 с.

© Тымчук Елена Викторовна (timchuk\_elena@mail.ru), Гамаева Людмила Анатольевна (lgamaeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский государственный технологический университет

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ФАНТАСТИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

### LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF FICTION ELEMENTS IN POLITICAL DISCOURSE

**N. Kharchenko  
I. Sinitsyna  
E. Yanova  
T. Galeeva  
I. Bagdasarova**

*Summary:* This article examines the category of the fantastic in political discourse - its linguistic expression and the reasons for its appearance. The article explores one of the most important linguistic means of expressing the fantastic in political discourse - metaphor. The use of elements of the fantastic in political discourse is considered on the example of the book «Maxims and Thoughts of the Prisoner of St. Helena» by Count Las Kaz.

*Keywords:* political discourse, category of fiction, metaphor, the French language

**Харченко Николай Леонидович**

старший преподаватель, ГАОУ ВО «Московский  
государственный институт физической культуры,  
спорта и туризма имени Ю.А. Сенкевича»  
m-rh@mail.ru

**Синицына Ирина Андреевна**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский  
государственный университет технологий и управления  
имени К.Г. Разумовского (ПКУ)»  
renie\_80@mail.ru

**Янова Елена Александровна**

старший преподаватель, АНО ВО  
«Московский Международный Университет»  
stonel@rambler.ru

**Галеева Татьяна Ильинична**

К.ф.н., доцент, АНО ВО  
«Московский Международный Университет»  
tilisait@gmail.com

**Багдасарова Илона Юрьевна**

старший преподаватель, Московский физико-  
технический институт  
(национальный исследовательский университет)  
artameli@mail.ru

*Аннотация:* В данной статье рассматривается категория фантастического в политическом дискурсе – ее языковое выражение и причины появления. Исследовался один из важнейших языковых средств выражения фантастического в политическом дискурсе – метафора. Использование элементов фантастического в политическом дискурсе рассматривается на примере книги «Максимы и мысли узника Святой Елены» графа Лас Каза.

*Ключевые слова:* политический дискурс, категория фантастичности, метафора, французский язык.

**И**зучение политического дискурса, а также элементов фантастики в нем, широко распространено среди современных исследователей [11, с. 105]. Ученые проводят исследования в разных областях данной тематики, изучая, например, политический дискурс как западных политиков [10, с. 394], так и восточных [9, с. 189]. Также проводятся исследования и практическое внедрение преимущественно речевых технологий в политическом дискурсе, способных передать более или менее точный смысл конкретного авторского текстового сообщения [3, с. 89]. Естественно, что речь политика должна быть аргументирована, даже при употреблении элемента фантастики [2, с. 60]. В современном образовании на соответствующих специальностях этому уделяется пристальное внимание [4, с. 9].

Фантастику и фантастическое мы понимаем, как опи-

сание и выражение сверхъестественного, необыкновенного, необычного. В семантике текста и в литературоведении фантастическое понимается как построение, создание идей, образов и символов с опорой на существование некоего вымышленного автором волшебного мира, как изображение странного и неправдоподобного. В результате создается некое двоемирие: бытие делится на реальное и фантастическое, волшебное. Фантастический мир может существовать в некоем волшебном, идеальном пространстве или в идеальном, «золотом» времени.

Для политического дискурса характерно изображение идеального, неправдоподобного пространства или времени («светлого будущего», идеальной «Страны Советов», идеальной России и т.д.). В этом фантастическом пространстве или времени якобы не существует

проблем или недостатков: политики стремятся уверить аудиторию в том, что, благодаря определенной сумме действий их самих или их партий, это идеальное время (золотой век) очень быстро наступит.

Собственно говоря, фантастическое в политическом дискурсе тесно связано с утопическим мышлением, с изображением утопии – идеального государства, общества или эпохи. Утопия – это нечто фантастическое, несбыточная, неосуществимая мечта [8, с. 22]. Утопия как жанр восходит к одноименному произведению Томаса Мора [7].

Фантастическая образность присуща практически всем жанрам политического дискурса и формируется на основании использования таких средств художественной выразительности, как метафора, гипербола, литота, гротеск, сравнение, метонимия, аллегория, персонификация, образный параллелизм и т.д. К средствам выражения фантастического также относятся аллюзии, эпитеты, иногда – крылатые выражения, пословицы и поговорки [5, с. 34]. Нередко используются лексические заимствования [1, с. 99].

Одним из важнейших языковых средств выражения фантастического в политическом дискурсе является метафора. С.И. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» называет метафорой вид тропа или скрытое образное уподобление [8, с. 368]. Метафора, основанная на преувеличении, называется гиперболической. Гиперболические метафоры особенно часто используются в политическом дискурсе.

«Метафора – самый емкий троп. Метафоричность – одно из главных свойств художественного, словесно-образного мышления», – пишет Э.Я. Фесенко [12, с. 154]. Исследовательница продолжает: «В метафорах проявляется способность художественного слова открывать новые соотношения смысловых, реальных понятий. Метафора – не простое сравнение, а сравнение, доведенное до такой степени близости сравниваемых предметов, что они как бы полностью сливаются друг с другом в воображении автора».

Далее мы рассмотрим использование языковых средств выражения фантастического в политическом дискурсе и обратим особенное внимание на метафору.

Метафора является носителем того смыслового содержания, которое вкладывают в нее политтехнологи (создатели политических текстов). Благодаря этому особому смысловому содержанию метафор осуществляется влияние на сознание и подсознание аудитории. Возникает особое семантическое пространство, общее для адресанта (отправителя сообщения) и адресата (получателя сообщения).

Использование элементов фантастического в политическом дискурсе мы рассмотрим на примере книги «Максимы и мысли узника Святой Елены», в которой граф Лас Каз, добровольно последовавший за Наполеоном Бонапартом в его изгнание, запечатлел высказывания императора, его меткие афоризмы, фрагменты политических речей и т.д. Данная книга была выпущена за год до смерти Наполеона в Париже под названием «Максимы и мысли узника Святой Елены. Рукопись, найденная в бумагах Лас Каза. Перевод с английского».

Перед исследователями возникал и возникает вопрос: насколько был точен Лас Каз в своей фиксации высказываний Наполеона. «Теперь уже невозможно сомневаться в подлинности слов, приписываемых Лас Казом Наполеону, ибо те же беседы возобновлялись, те же мысли возникали вновь и получали дальнейшее развитие на страницах записок других членов свиты Наполеона на острове св. Елены», – пишет современный исследователь С.Н. Искюль [6, с. 10].

«Максимы и мысли» представляют собой сборник из 469-ти высказываний Наполеона, касающихся политики, истории, современности, литературы, философии. Все, что Наполеон Бонапарт говорил или писал на Святой Елене, было предназначено и для современников, и для потомков. Поверженный император создавал миф о самом себе и своем владычестве в Европе, используя многочисленные элементы фантастического.

Например, император следующим образом оправдывал свое тираническое правление: «Когда народ в государстве развращен, законы почти бесполезны, ежели не управляется оно деспотически». А поскольку развращенным a priori можно назвать любой народ, то и деспотическое правление провозглашалось, таким образом, единственно целесообразным. Интересна в данном плане оговорка «почти»: Наполеон не говорит о том, что законы бесполезны в принципе, а лишь о том, что они почти бесполезны (у каждого правила есть исключения).

Себя Наполеон видел личностью совершенно исключительной, планетарного масштаба, имеющей право на всё, без каких бы то ни было ограничений. Так, он говорил: «С того времени, как я стал во главе государства, я советовался только с самим собой, и это меня вполне устраивало: совершать ошибки я начал только тогда, когда стал прислушиваться к тому, что говорят советники».

В языковом плане здесь представляет интерес многократное повторение местоимения «я» или его форм («меня»). Себя Наполеон считал неспособным на ошибку: согласно этой максиме, ошибаться император стал только тогда, когда прислушался к чужим советам, что содержит элементы фантастического. Латинская мудрость гласит, что все люди ошибаются, ошибки, как и грехи,

свойственны человеческой природе. Не ошибаются только боги: однако себя Наполеон считал, по крайней мере, полубогом (особенно после того, как сам возложил на себя императорский венец). Общеизвестно, что императора Наполеона Бонапарта художники-современники часто изображали в облике бога войны Марса, подобно тому, как короля Людовика XIV (Короля-Солнце) изображали в образе златокудрого Феба-Аполлона.

В «Максимах и мыслях...» Наполеон отождествляет себя и Францию. Император повторяет: «Я и Франция...», «Меня и Францию...», например: «Накипь времен революции и грызня партий не могли бороться против меня и Франции». «Накипь времен революции» – это содержательно и идеологически важная метафора, в которую Наполеон Бонапарт вкладывает особый смысл, и, благодаря которой раскрывается отношение императора к революции.

«Накипь, оставшаяся на стенках кофейника» – так образно Наполеон Бонапарт описывает последствия Великой Французской революции и тем самым принижает те революционные процессы, которые породили и его самого, привели его на политическую сцену Европы и сделали одним из главных игроков на этой сцене. В то же время метафора «накипь революции» связана с кипением политических страстей, характерных для революционного процесса. Но при этом Наполеон Бонапарт подчеркивает, что и «накипь революции», и «грызня партий» не могли справиться с ним, с новым Сверхчеловеком, с будущим властителем Европы. Таким образом, Наполеон Бонапарт создает миф о самом себе – непобедимом и могущественном. Конечно же, этот миф – порождение стихии фантастического, сверхъестественного, иррационального.

Вообще личное местоимение «я» и притяжательное местоимение «мой» постоянно повторяются в речах Наполеона: «В Европе списывают мои законы, подражают моим учреждениям, завершают мои начинания, следуют моей политике и так далее, вплоть до тона, который задавал мой двор; значит, мое правление было не так уж плохо и нелепо, как о том говорят?» [6, с. 41]. Подобные повторы служат созданию мифа о Наполеоне Бонапарте как об идеальном властителе.

Император до такой степени отождествлял себя и Францию, что связывал ее величие и благополучие исключительно со своим правлением и своей персоной и не принимал в расчет других людей и обстоятельств. Такое отождествление правящей личности и государства, соединение императора с идеей идеально счастливой империи, некоего утопического общества, которое живет и развивается по мановению правящей длани Бонапарта, является фантастическим, представляет собой элемент фантастики в политических высказываниях императора. Бонапарт рисовал утопическую картину

счастливой Франции и блаженствующей под его скипетром Европы; в действительности картина была не такой радужной.

Те страны и культуры, которые оказывали сопротивление наполеоновской Франции, император называл низкими или недостойными государя из его династии: «Я совершил ошибку, вступив в Испанию, поелику не был осведомлен о духе нации. Меня призвали гранды, но чернь отвергла. Страна сия оказалась недостойной государя из моей династии».

Таким образом, в политических речах Наполеона Бонапарта присутствовала совершенно фантастическая картина Европы, с исключительной по отношению к другим странам и народам Францией и неполноценными, убогими европейскими государствами: фанатичной Испанией, торгашеской Англией, трусливой и скучной Германией. Недостатки других стран и культур, действительно имевшие место, Наполеон изображал гипертрофированно преувеличенными, а о достоинствах предпочитал умалчивать. В результате Франция в политических речах Наполеона изображена идеальным государством-утопией, а сам император – полубогом.

Отправляя своих солдат в Париж, к Директории, Наполеон говорил: «Солдаты! Горы отделяют нас от Франции. Если нужно, мы перелетим их на крыльях, чтобы ограбить правительство и защитить свободу и Республику. Как только роялисты появятся – их дни будут сочтены».

Создавая миф о себе как о сверхчеловеке, Наполеон одновременно создавал миф о Великой Армии, которая способна на все – в том числе и перелететь через горы. Оба этих мифа являются проявлением фантастического в политическом дискурсе Франции времен владычества Наполеона. Выражение «если нужно, мы перелетим их (горы) на крыльях» является гиперболой, с помощью которой создается атмосфера фантастического, формируется образ идеальной, непобедимой армии, состоящей из «гигантов», полубогов.

Кроме того, перед нами аллюзия к мифу о Дедале и Икаре. Как известно, хитроумный изобретатель Дедал сделал крылья, подобные птичьим, с помощью которых мог преодолевать природные препятствия. Прикрепив эти крылья, Дедал и его сын Икар покинули остров Крит, но Икар взлетел слишком высоко и разбился, а Дедал сумел долететь до Сицилии, где жил у царя Кокала и обучал местных мастеров. Дедал действительно преодолел пространство с помощью изобретенных им крыльев. Используя образы древнегреческой мифологии, Наполеон Бонапарт обожествляет не только себя, но и своих солдат, уподобляя их полубогам. В итоге создается фантастический образ «армии гигантов», полубогов, ведомой новым богом Марсом, величайшим полковод-

цем всех времен и народов.

Более того, император неоднократно указывал, что победили его не люди, а стихии: «В Москве уже весь мир готовился признать мое превосходство, стихии разрешили этот вопрос».

Метафора «стихии разрешили этот вопрос» указывает на то, что «сверхчеловек» Наполеон Бонапарт, неподвластный людям, стал жертвой стихий и, прежде всего, русского мороза (Генерала Мороза). Подобное мнение о себе, бесспорно, фантастично, является элементом фантастического в политических высказываниях, а также в публицистических и литературных произведениях императора.

Таким образом, к языковым средствам проявления фантастического в политическом дискурсе наполеоновской эпохи бесспорно можно отнести метафоры, эпитеты, гиперболы, олицетворения, аллюзии. Наполеон Бонапарт создавал авторские мифы о себе и о своем правлении идеальной страной, запечатленные в его политических речах, письмах, максимах.

Метафоры императора рождаются в его политических текстах с целью сравнения Франции с остальной Европой не в пользу последней. При этом, вместе с фантастическим восприятием реальности страны, читатель между строк наблюдает манипулирование человеческим сознанием как неотъемлемую особенность метафоры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов С.В. Лексические заимствования в сочинениях Ф. де Оливейры и их распределение по семантическим полям // *Stephanos*. 2018. №6 (32). С. 98-111.
2. Бузук Л.Г. Аргументация как характеристика качества речевой деятельности // *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология»*. 2016. №2. С. 60-64.
3. Бузук Л.Г. Герменевтико-лингвистическая модель текстового общения // *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия»*. 2015. №4. С. 88-94.
4. Ганюшина М.А., Варфоломеева Н.С. Когнитивно-исследовательский метод обучению иноязычной лексики студентов нелингвистических факультетов в рамках лингвокультурологического подхода // *Коммуникация в современном политкультурном мире: культура, образование, политика / Ежегодный сборник научных трудов*. Москва, 2018. С. 8 -15.
5. Дэвидсон Д. Что означают метафоры. М., 1990.
6. Искюль С.Н. Максимы и мысли узника Св. Елены/пер. с фр. С. Н. Искюль. — Санкт-Петербург: ИНАПРЕСС, 1995.
7. Мор Т. Утопия. Перевод с латинского А.Г. Генкель при участии Н.А. Макшеевой. С биографическим очерком Т. Мора, составленным Н.А. Макшеевой (с портретом Т. Мора), Спб. 1903.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка, М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. — 736 с.
9. Сафонов М.А. Особенности формирования объективной модальности в китайском политическом дискурсе // *Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Сборник научных трудов*. Москва, 2018. С. 189-196.
10. Усов С.С. Содержательно-концептуальный аспект информативности политического дискурса (на примере «Фултонской речи» У. Черчилля // *Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Сборник научных трудов*. Москва, 2018. С. 394-400.
11. Усов С.С., Сафонов М.А., Харченко Н.Л. Эмоционально-оценочная номинация реалий в политическом дискурсе в XXI в. // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020. №3 (146). С. 105-109.
12. Фесенко Э.Я. Теория литературы. М.: Академический проект, 2008.

© Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru), Синицына Ирина Андреевна (renie\_80@mail.ru), Янова Елена Александровна (stonel@rambler.ru), Галеева Татьяна Ильинична (tilisait@gmail.com), Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИФFUЗНОСТЬ ВРЕМЕННЫХ ДЕЙКТИЧЕСКИХ СЛОВ И ЕЕ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ

Цюй Жуи

Аспирант, Пекинский университет иностранных языков,  
г. Пекин, КНР  
qurui@yandex.ru

## SEMANTIC FUZZINESS OF TEMPORAL DEICTIC WORDS AND ITS PRAGMATIC FUNCTION

Qu Rui

*Summary:* The article is devoted to studying semantic fuzziness of temporal deictic words and its pragmatic function. The research aims to systematically reveal the features of semantic fuzziness of temporal deictic words. The study is original in emphasizing the importance of semantic fuzziness for speech communication. The research determines the types of semantic fuzziness of temporal deictic words and generalizes its pragmatic functions in speech communication.

*Keywords:* semantic fuzziness, temporal deictic words, types of fuzziness, pragmatic function, speech communication.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию семантической диффузности временных дейктических слов и ее прагматической функции. **Целью** исследования является системное раскрытие особенностей семантической диффузности временных дейктических слов. **Научная новизна** исследования заключается в том, что подчеркнута важность семантической диффузности для речевой коммуникации. **В результате** исследования были определены типы семантической диффузности временных дейктических слов, обобщены ее прагматические функции в речевой коммуникации.

*Ключевые слова:* семантическая диффузность, временные дейктические слова, типы диффузности, прагматическая функция, речевая коммуникация.

### Введение

Человеческое восприятие объективного мира разбивается от расплывчатого к ясному и точному. В данном процессе формируются такие абстрактные понятия, как время, пространство и т.д. Понятие передано посредством слова, а словесное значение составляет понятие. Под влиянием субъективного понимания человеком внешнего объективного мира понятия на разных уровнях обладают расплывчатостью. При употреблении слова для указания на некое понятие с расплывчатостью язык обретает семантическую диффузность, под которой подразумевается недоопределенность содержания языковых знаков [6, с. 43]. В то же время семантическая диффузность, как одна из естественных характеристик языка, оказывает существенное влияние на познание, мышление и общение человека, привлекая широкое внимание ученых со всего мира.

Не подлежит сомнению, что время в языке представляет собой типичное понятие, характеризующееся семантической диффузностью. Категория времени занимает важное место в мировоззрении человека и играет важную роль в формировании его отношения к миру. Российский исследователь Е. В. Тарасова подчеркивает, что «посредством понятия времени в сознании человека оформляется понимание направленности естественного и общественного процессов, отношение к настоящему, прошлому и будущему, определяется смысл человеческого бытия» [5, с. 42]. Как в области экстралингвистики, так и в области лингвистики ученые с разных сторон и на

разных уровнях исследуют понятие времени и его выражение. Хотя ученые в разных областях определяют время по-разному, среди ученых существует единодушное мнение, что само время представляет собой континуум. В языке при образовании слов, указывающих на понятие времени, непрерывное временное течение искусственно разделяется на различные периоды и категории, в связи с этим многие временные слова неизбежно обретают семантическую диффузность.

Временные слова могут быть разделены на номинативные и дейктические. В качестве главного средства выражения темпорального дейксиса временные дейктические слова обладают ситуативностью, эгоцентризмом, субъективностью, мгновенностью и эфемерностью актуального значения [3, с. 5-6]. В дейктических словах чаще обнаруживается семантическая диффузность. Наше исследование стремится именно к раскрытию особенностей семантической диффузности временных дейктических слов.

**Актуальность** настоящего исследования заключается в том, что, во-первых, семантическая диффузность временных дейктических слов оказывает большое влияние на эффект речевой коммуникации и понимания текстов. Во-вторых, данная проблема недостаточно исследована и систематизирована. Именно отсюда возникла потребность в более системном исследовании.

Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**:

1. установить временные дейктические слова, обладающие семантической диффузностью;
2. разделить типы семантической диффузности, отражающейся временными дейктическими словами;
3. определить прагматические функции семантической диффузности, реализующиеся в языковом выражении и речевой коммуникации;

**Методы исследования** включают в себя описательный метод, семантический анализ, прагматический анализ и метод функционального анализа.

**Теоретической базой** являются работы Ли Цянь-цзюя (黎千驹) [9] и У Тепина (伍铁平) [12].

**Практическая значимость** работы заключается в том, что полученные результаты будут способствовать улучшению речевой коммуникации и понимания текстов.

### 1. Семантическая диффузность временных дейктических слов и ее типы

Семантика временных дейктических слов в основном связывается с категорией времени. Согласно мнению А. В. Бондарко, категория времени разделяется на темпоральность, аспектуальность, таксис, временную локализованность и временной порядок [1, с. 3-9]. Опираясь на семантический анализ данных единиц, можно отметить, что временными дейктическими словами могут выражаться такие семантики, как отрезок времени, точка времени, последовательность и частотность. Надо подчеркнуть, что временные дейктические слова, выражающие отрезок времени, точку времени и частотность, скорее всего обладают семантической диффузностью. Например, *на рассвете, утром, днем, вечером, ночью, весной, летом, осенью, зимой, в прошлом, в будущем, давно, недавно, только что, часто, редко, иногда, всегда, обычно.*

Стоит подчеркнуть, что семантическая диффузность принадлежит к семантической неопределенности. При определении диффузности необходимо отличать ее от таких языковых явлений, как неконкретность, двусмысленность и т.д.

Суть семантической диффузности чаще обнаруживается в том, что поле объекта, обозначаемого словом, нечетко. Например, граница между двумя периодами «утро» и «день» характеризуется расплывчатостью. Что касается неконкретности, она означает то, что в конкретном коммуникативном случае не дается подробная информация:

1. Он **вчера** приехал в отличном настроении (Кудлак Я. Симбиоз // «Наука и жизнь». 2009. НКРЯ) [4].
2. Я приехал в Петербург **вчера в два часа** (Киреевский И. В. Письма родным. 1830. НКРЯ) [Там же].

В первом предложении информация о времени дается неконкретно, а во втором — более конкретно. Между неконкретностью и диффузностью отсутствует неизбежная связь. Как в неконкретном, так и конкретном выражении может обнаруживаться семантическая диффузность. Например, по сравнению со словом «сегодня», выражение «сегодня утром» более конкретно, но «сегодня утром» указывает на диффузное время. Причина заключается в том, что грань между утром и днем трудно полностью расчистить.

Диффузность и двусмысленность также часто путают. Двусмысленность — это явление, в котором языковая единица или структура имеет две или больше интерпретаций [10, с. 26]. Двусмысленность обусловлена структурой слов или высказываний, их семантика и намерение говорящего не считаются диффузными [8, с. 9]. В связи с отсутствием конкретной конситуации появляется двусмысленность. В русском языке под влиянием особенностей словообразования временные дейктические слова сами не характеризуются двусмысленностью, здесь в качестве примера возьмем слово китайского языка. Китайское слово 半天 [бань тянь] 'полдня' обозначает не только половину дня, но и значительный промежуток времени (русское слово «полдня» означает лишь половину дня). Слово 半天 [бань тянь] 'полдня' само по себе обладает двусмысленностью, но говорящий в конкретной конситуации имеет свое словесное намерение, при этом отменена двусмысленность данного слова. Например:

1. **有些工作人员工作半天休息半天。** (人民日报. 人民日报出版社, 1951.11.12. ВСС语料库) [7] / [ю се гун цзо жэнь юань гун цзо бань тянь сю си бань тянь] 'Некоторые персоналы работают полдня, отдыхают полдня (Газета «Жэньминь жибао». Изд-во газеты «Жэньминь жибао». 12.11.1951. Корпус китайского языка ВСС) (здесь и далее перевод автора статьи. — Ц. Ж.):'
2. **这个京剧班现有小演员30多名, 每周排戏两个半天。** (人民日报. 人民日报出版社, 1988.06.16. ВСС语料库) [Там же] / [чжэ гэ цзин цзюе бань сянь ю сяо янь юань сань ши до мин, мэи чжоу пай си лян гэ бань тянь] 'В этом курсе Пекинской оперы насчитывается более 30 маленьких актеров, репетиция проводится по полдня два раза в неделю (Газета «Жэньминь жибао». Изд-во газеты «Жэньминь жибао». 16.06.1988. Корпус китайского языка ВСС):'
3. **我们在路口等了半天, 也没等到出租汽车。** (人民日报. 人民日报出版社, 1986.08.27. ВСС语料库) [Там же] / [во мэнь цзай лу коу дэн лэ бань тянь, е мэи дэн дао чу цзу ци чэ] 'Мы долго ждали на перекрестке и не дождалась такси (Газета «Жэньминь жибао». Изд-во газеты «Жэньминь жибао». 27.08.1986. Корпус китайского языка ВСС):'

4. 他们的发言, 我听了半天, 也没有听懂几句。(人民日报. 人民日报出版社, 1996.02.27. BCC语料库) [Там же] /  
 [та мэнь дэ фа янь, во тин лэ бань тянь, е мэй ю тин дун цзи цзюе]  
 'Я долго слушал их выступление, но почти ничего не понимал (Газета «Жэньминь жибао». Изд-во газеты «Жэньминь жибао». 27.02.1996. Корпус китайского языка BCC).'

В первых двух примерах 半天 [бань тянь] 'полдня' указывает на половину дня, а в остальных — значительный промежуток времени. Таким образом, двусмысленность может быть отменена в конкретной конситуации. Что касается семантической диффузности, она сама не может устраниться, но при определенных условиях диапазон указания слова меняется от расплывчатого к ясному. Например:

**Утром в 6 часов** я отправился поблагодарить капитана гвардейцев (Японский Н. Дневники святого Николая Японского: в 5 т. 1905. НКРЯ) [4].

В примере семантическая диффузность самого слова «утром» не устраняется, но с помощью добавления словосочетания «в 6 часов» диапазон указания слова «утром» стал более ясным.

В связи с ограниченностью объема статьи мы не можем здесь проанализировать различия семантической диффузности и всех подобных ей языковых явлений. На основе вышеуказанных существенных характеристик семантической диффузности нетрудно отличить ее от других подобных явлений. Вообще говоря, семантическая диффузность временных дейктических слов может быть разделена на следующие типы:

1. Семантическая диффузность, определяемая временным количеством: Время — это категория и понятие с количественным значением. Под семантической диффузностью временных дейктических слов преимущественно понимается количественная диффузность. В зависимости от различных часовых поясов и принципов разделения суток трудно определить продолжительность временного периода, обозначаемого словами типа «утром» и «вечером». Кроме того, определение конкретной частоты, обозначаемой дейктическими словами «часто» и «редко», реализуется с большим трудом.
2. Семантическая диффузность, определяемая временной границей: Возьмем слово «зимой» в качестве примера анализа. Астрономическая зима в Северном полушарии Земли длится с 22 декабря до 21 марта, в Южном полушарии с 22 июня до 21 сентября. Население Земли живет на разных географических широтах, в зависимости от широты Земли природные условия изменяются, что приводит к семантической диффузности слов типа

«зимой». В конкретной коммуникативной ситуации начало зимы и конец осени смешивается, граница между зимой и весной расплывчата.

3. Семантическая диффузность, определяемая степенью приближения/удаления относительно точки отсчета: Дейктические слова типа «только что» «скоро» «недавно» указывают на приближение или удаление во времени относительно некой точки отсчета, их временная ориентация чаще зависит от момента речи говорящего, чем определяется субъективностью дейктических слов данного типа. При употреблении данных слов нам нельзя зафиксировать их степень приближения к моменту речи или удаления от момента речи говорящего.

Надо подчеркнуть, что установление временной границы оказывает влияние на временное количество, поэтому некоторые временные дейктические слова одновременно характеризуются семантической диффузностью первого и второго типов. Кроме вышеуказанного, существует и речевая диффузность, которая появляется в конкретной речевой ситуации. Например:

**Мне вчера ночью** сразу несколько писем пришло на электронку (Сальников А. Б. Отдел // «Волга». 2015. НКРЯ) [4].

Семантика слова «вчера» не характеризуется диффузностью, но в этом примере под влиянием добавления слова «ночью» она стала диффузной. Причина заключается в том, что мы не можем определить, соответствует ли использование временных слов в речи временной логике. Под влиянием речевых привычек правильная логика времени может быть нарушена, т.е. говорящий использует слово «вчера» в сочетании со словом «ночью», когда время, о котором говорится, превысило 24 часа ночи, относится к раннему утреннему диапазону следующего дня. При этом данная информация о времени считается диффузной.

#### Прагматическая функция семантической диффузности

Влияние временных дейктических слов с семантической диффузностью на речевое общение характеризуется двойственностью. С одной стороны, временные дейктические слова с семантической диффузностью играют негативную роль в процессе коммуникации, что происходит главным образом потому, что семантическая диффузность в определенной степени нарушает принцип кооперации. Согласно мнению Г.П. Грайса, «твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога» [2, с. 222]. Принцип кооперации разделяется на такие категории, как категория количества, категория качества, категория

отношения и категория способа. Категория количества требуется: «Твое высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)» [Там же, с. 222]. К категории способа относится общий постулат: «Выражайся ясно», и конкретные постулаты: 1) «Избегай непонятных выражений»; 2) «Избегай неоднозначности»; 3) «Будь краток (избегай ненужного многословия)»; 4) «Будь организован» [Там же, с. 223]. Появление семантической диффузности противоречит категории количества и категории способа, что иногда приводит к поражению речевой коммуникации.

С другой стороны, используя временные дейктические слова с семантической диффузностью, говорящий нарушает принцип кооперации с целью соблюдения принципа вежливости, который рассматривается как принцип взаиморасположения говорящих в структуре речевого акта. По мнению Дж. Лича принцип вежливости включает в себя такие максимы, как максима такта, максима великодушия, максима одобрения, максима скромности, максима согласия, максима симпатии [11, с. 90-91]. В связи с соблюдением принципа вежливости создается среда позитивного взаимодействия, при этом временные дейктические слова с семантической диффузностью могут выполнять положительную прагматическую функцию в речевом акте.

Не подлежит сомнению, что существование семантической диффузности не всегда относится к нарушению принципа кооперации. В определенной степени семантическая диффузность соответствует принципу качества, к которому относится постулат: «Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований» [2, с. 223]. В целом, семантическая диффузность способна придать речи гибкость и выразительность.

В речевой коммуникативной деятельности говорящий иногда для достижения определенной цели оставляет в своем выражении простор для повышения речевой гибкости, проявляющейся в основном в следующих двух аспектах:

1. При отсутствии достаточных доказательств или предсказаний с учетом категории качества принципа кооперации используется слова с семантической диффузностью для повышения гибкости языкового выражения.  
— *Он в Турове родился, а несколько лет назад его семья переехала в посёлок Большевик* (Богомолов А. Прирожденный убийца. 17-летний подросток бил пенсионеров табуреткой до смерти // «Известия». 2003.02.17. НКРЯ) [4].  
— *Я думаю, что на днях ты получишь приглашение* (Семенов Н. Н. Из переписки с П. Л. Капицей. 1934. НКРЯ) [Там же].
2. Использование слов с семантической диффузно-

стью позволяет уклоняться от существа дела, избежать прямо отвечать на вопросы, на которые трудно или неудобно отвечать.

*А ты когда захочешь? — Ну я тебе тогда скажу. — Ну ладно* (Разговоры дома, Москва (1971-1977) // Русская разговорная речь: Тексты / Академия наук СССР, Институт русского языка / Отв. ред. Е. А. Земская, Л. А. Капаназе. М.: Наука. 1978. НКРЯ) [Там же].

Кроме того, в таких официальных мероприятиях, как дипломатические случаи, пресс-конференции и т.д., правильное использование слов с семантической диффузностью способствует повышению гибкости языкового выражения, что проявляется в тактичности и вежливости речи. Например:

*По сообщению Strana.ru, в последнее время между Кравченко и его подчиненными возник серьезный конфликт. Сам он заявил журналистам в этой связи, что наказал двух подчиненных ему дипломатов “за ряд грубых нарушений”* (Новое русское слово. 2002.12.03. НКРЯ) [Там же].

В данном примере выражение «в последнее время» обладает семантической диффузностью, его употребление в определенной степени придает речи тактичность, что повышает гибкость выражения.

Что касается функции повышения выразительности речи, это имеет в виду то, что посредством образного выражения речь обретает яркость и красочность. Надо подчеркнуть, что в конкретном контексте словами, не имеющими временное значение, создаются выражения с диффузным временем, что усиливает яркость и красочность языкового выражения. Например:

— *Да, конечно, Мэтти, помню. Но тогда тебя звали Мэтти Арнольд, правда? — Ну, это было три, а может, четыре мужа тому назад* (Хаусман Ф. Встреча с судьбой. 1997. НКРЯ) [Там же].

Слово «муж» не относится к временным словам, не имеет возможности указывать на временную информацию. При сочетании с предлогом и числительным данное слово в определенной степени выполняет функцию темпорального дейксиса. Выражение «четыре мужа тому назад» характеризуется семантической диффузностью, оно может быть рассмотрено как стилистическое средство выражения юмора, оно делает речь более выразительной.

#### Заключение

В нашем исследовании была проанализирована семантическая диффузность временных дейктических слов, разделены ее типы и установлены прагматические функции семантической диффузности в речевом акте. В

результате решения поставленных задач мы пришли к следующим **выводам**.

1. Временные дейктические слова, выражающие отрезок времени, точку времени и частотность, чаще обладают семантической диффузностью. Семантическая диффузность временных дейктических слов может быть разделена на три типа, которые соответственно зависят от временного количества, временной границы и степени приближения/удаления относительно точки отсчета. Кроме того, в практической речи существует особый тип семантической диффузности — речевая диффузность.
2. Семантическая диффузность существенно отличается от таких аналогичных семантических явле-

ний, как неконкретность, двусмысленность и т.д. Семантическая диффузность сама не может устраниться, но при определенных условиях диапазон указания слова меняется от диффузного к ясному.

3. В речевой коммуникативной деятельности говорящий посредством временных дейктических слов с семантической диффузностью реализует соблюдение категории качества, что повышает гибкость языкового выражения, проявляющуюся в тактичности и вежливости речи.
4. Слова, не имеющие временное значение, при определенных условиях способны указывать на время с семантической диффузностью, что в определенной степени усиливает яркость и красочность языкового выражения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М.: Просвещение, 1971. 239 с.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып 16. Лингвистическая прагматика. Сборник: Пер. с разн. яз. / Сост. и вступ. ст. Н.Д. Арутюновой и Е.В. Падучевой. Общ. ред. Е. В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. С. 217-237.
3. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.: Едиториал УРСС, 2011. 112 с.
4. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 31.03.2021).
5. Тарасова Е.В. Языковое поле как единица дидактической типологии: Учеб. пособие для студентов 4-5-х курсов фак. иностр. яз. (англ. отд-ние). Киев: УМКВО, 1991. 108 с.
6. Шкапенко Т.М. Семантическая диффузность в двуязычном аспекте // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. Вып. 8. С. 42-47.
7. 北京语言大学: ВСС语料库 (Пекинский университет языка и культуры: Корпус китайского языка ВСС) [Электронный ресурс]. URL: <http://bcc.blcu.edu.cn/> (дата обращения: 31.03.2021).
8. 何自然. 再论语用含糊. 外国语. 2000, 1: 7-13. (Хэ Цзыжань. Дальнейшее исследование прагматической неопределенности // Journal of Foreign Languages. 2000. № 1. С. 7-13.)
9. 黎千驹. 模糊语义学导论. 北京: 社会科学文献出版社. 2007, 387页. (Ли Цяньцзюй. Введение в диффузную семантику. Пекин: Академическая пресса социальных наук, 2007. 387 с.)
10. 刘佐艳. 关于语义模糊性的界定问题. 解放军外国语学院学报. 2003, 26(4): 23-27. (Лю Цзоянь. Об определении семантической диффузности // Journal of PLA University of Foreign Languages. 2003. № 26(4). С. 23-27.)
11. 索振羽. 语用学教程. 北京: 北京大学出版社. 2000, 223页. (Со Чжэньюй. Учебное пособие по прагматике. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2000. 223 с.)
12. 伍铁平. 模糊语言学. 上海: 上海外语教育出版社. 1999, 434页. (У Тепин. Диффузная лингвистика. Шанхай: Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 1999. 434 с.)

© Цюй Жуй (qurui@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

## Our authors

**Amanzholova Zh.** – Graduate student, Moscow state pedagogical university

**Ambartsumyan E.** – Teacher, Finance University under the Government of the Russian Federation

**Bagdasarova I.** – Senior Lecturer, MIPT

**Barykinskaya A.** – graduate student, International Innovative University (Sochi)

**Belonogov E.** – Voronezh State Technical University

**Bobkova E.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Samara Branch of the Moscow City Pedagogical University, Samara

**Bogonosov K.** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Technology and Management. K.G. Razumovsky (PKU), Moscow

**Bordovskiy P.** – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health St. Petersburg

**Bryakova I.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Orenburg State Pedagogical University

**Cheremisova E.** – Teacher, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Dikova T.** – Associate professor, GOU VO MO «State University of Humanities and Social Studies»

**Dorofeiev D.** – PhD in Political Science, Associate professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol)

**Dubovitskaya T.** – Voronezh State Technical University

**Dvorkovaya M.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow State Regional University

**Eskina O.** – Teacher, branch of the Military Academy of Strategic Missile Forces named after her. Peter the Great in Serpukhov

**Fileschi I.** – Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol

**Galeeva T.** – PhD in Philosophy, Associate Professor, Moscow International University

**Gamaeva L.** – senior lecturer, FBGOU VO «Kuban State Technological University»

**Grigorieva P.** – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

**Grigoryants I.** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Samara National Research University named after academician S.P. Korolev

**Gurenko M.** – PhD Student, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov

**He Qixian** – graduate student, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

**Kamardin M.** – Postgraduate student, Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatsky

**Karaseva E.** – Kostanay branch of Chelyabinsk State University, Republic of Kazakhstan, Kostanay

**Karaseva V.** – Baitursynov Kostanay Regional University, Republic of Kazakhstan, Kostanay

**Kharchenko N.** – Senior Lecturer, State autonomous educational institution of higher education "Moscow State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism named after Yu.A. Senkevich"

**Kondrashkina E.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Surgut State University

**Korobetsky I.** – associate Professor, Orsk Institute of Humanities and Technology (branch) of Orenburg State University, Orsk

**Koroleva I.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Kovaleva T.** – associate professor, GOU VO MO «State University of Humanities and Social Studies»

**Kozlov O.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading researcher, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow

**Kuchinskaya E.** – Doctor of Philology, Associate Professor, Military Academy of Military Air Defense of the Armed Forces of the Russian Federation named after Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky

**Kurenkova E.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow State Regional University

**Larionov A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow State Regional University

**Lebedeva E.** – Associate Professor, Vologda State University

**Li Xinqi** – graduate student, UrFU named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

**Li Zhenyu** – post-graduate student, A.I. Herzen Russian state pedagogical University, Saint Petersburg; teacher at Chifeng University China

**Maistrenko A.** – postgraduate student of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

**Matveeva Eu.** – PhD in Philology, associate professor, Moscow City University

**Mitrofanova A.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Naidan A.** – Post-graduate student, Moscow State Pedagogical University

**Nelyubina E.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, FSBEI HE "Samara State Social and Pedagogical University", Samara

**Ondar Ch.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tuva State University, Kyzyl

**Oreshin D.** – associate professor, GOU VO MO «State University of Humanities and Social Studies»

**Petrova N.** – Candidate of Philology, Associate Professor, State Maritime University after admiral G.I. Nevelskoy

**Prokhorova T.** – teacher, School № 293 named A.T. Tvardovsky; graduate student, Moscow State Pedagogical University (MSPU)

**Qu Rui** – PhD student, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China)

**Rogatko S.** – candidate of Historical Sciences (phd in History), Member of the Russian Committee on the History and Philosophy of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences

**Romanenko Yu.** – Doctor of Technical Sciences, Professor, Senior Researcher, branch of the Military Academy of Strategic Missile Forces named after him. Peter the Great in Serpukhov

**Ryzhakov V.** – candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Surgut State University

**Salchak B.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Tuva State University, Kyzyl

**Samsonova T.** – doctor of philosophy sciences, candidate of Arts science, professor, Leningrad State University named after A.S. Pushkin; A.I. Herzen Russian state pedagogical University

**Shalamova O.** – Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health St. Petersburg

**Shebalin I.** – Orsk Institute of Humanities and Technology (branch) of Orenburg State University, Orsk

**Sheshukova E.** – Assistant, Tyumen State University

**Shuvalova L.** – Postgraduate student, Federal Research Center for Physical Culture and Sports, Moscow

**Sinitsyna I.** – candidate of philological sciences, associate professor, K.G. Razumovsky MSUTM

**Smirnova E.** – Candidate Of Pedagogical Sciences, associate professor, GOU VO MO «State University of Humanities and Social Studies»

**Sokolova I.** – Senior Lecturer, Vologda State University

**Suvorova L.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, branch of the Military Academy of the Strategic Missile Forces. Peter the Great in Serpukhov

**Tang Jiamin** – Postgraduate student, School of Foreign Languages and Literatures, Lanzhou University

**Tesaev Z.** – Junior Researcher, Institute of Humanitarian Studies Academy of Sciences of the ChR (Grozny); Complex Research Institute named after Kh.I. Ibragimov Russian Academy of Sciences (Grozny)

**Turaeva T.** – Voronezh State Technical University

**Tymchuk E.** – D.Sc.(Philol), assistant Prof, FBGOU VO «Kuban State Technological University»

**Ukhanova E.** – Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol

**Velikorodnykh K.** – Senior Lecturer, Tyumen State University

**Vendina O.** – Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, North Caucasus Federal University, Stavropol

**Wang Chunhun** – associate professor, Jilin Pedagogical University (Syiping, China)

**Yanova E.** – Senior Lecturer, Moscow International University

**Yuan Mengmeng** – graduate student, UrFU named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

**Zavyalova N.** – Doctor Habil. (Culture Studies), Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics

**Zhao Houfu** – postgraduate student, Krasnoyarsk state agrarian university, Krasnoyarsk

**Zvrev D.** – associate professor, GOU VO MO «State University of Humanities and Social Studies»

## 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) ).