

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 12–2 2023 (ДЕКАБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

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

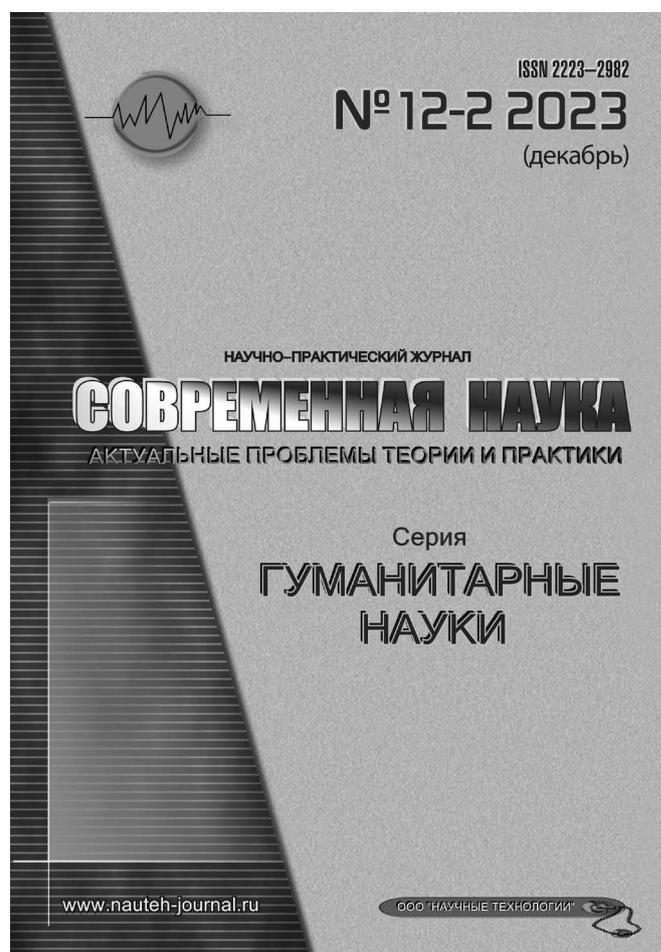
Серия: Гуманитарные науки №12-2 (декабрь) 2023 г.

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

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 15.12.2023 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



9 7 7 2 2 2 3 2 9 8 2 3 6

Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

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

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Айляров М.А.** – Послевоенное развитие Северо-Осетинской АССР в современной региональной историографии
Ailyrov M. – Post-war development of the North Ossetian ASSR in modern regional historiography 7
- Бобохонов Р.С.** – Духовный путь накшбандия: от Центральной Азии до Африки
Bobokhonov R. – The spiritual path of the Naqshbandi: from Central Asia to Africa 12
- Бобохонов Р.С.** – Суфийские тарикаты в Тропической Африке. История и современность
Bobokhonov R. – Sufi tariqas in Tropical Africa. History and modernity 18
- Елезов М.А.** – Деятельность поисковых отрядов в образовательных учреждениях Томской области в период с 2013 по 2023 год
Elezov M. – Activities of search teams in educational institutions of the Tomsk region in the period from 2013 to 2023 24
- Каримов Т.Т.** – Булярская и Еланская поземельные волости: межсословные браки (по ревизским сказкам 1795 г. «Бирской округи» Уфимского наместничества)
Karimov T. – Bulyarskaya and Elanskaya land volosts: inter-class marriages (according to the revision tales of 1795 of the “Birskaya okrug” of the Ufa governorship) 28
- Омаров А.И.** – Кавказская война: к вопросу о терминологии, хронологии и природе кавказской войны XIX века
Omarov A. – The Caucasian war: on the terminology, chronology and nature of the Caucasian war of the XIX century 31

- Соколова Т.Л.** – Оскорбление императора, совершенное в состоянии алкогольного опьянения: особенности преступления и наказания во второй половине XIX века (на материалах Вологодской губернии)
Sokolova T. – Unintentional insult of the emperor: features of crime and punishment in the second half of the XIX century (based on the materials from the Vologda province) 36

- Тарасова Л.В., Куксарев Е.В.** – Физическое воспитание девушек в древней Спарте
Tarasova L., Kuksarev E. – Physical education of girls in ancient Sparta 41

- Шпачук Н.Ю.** – Историография изучения страхования и страхового маркетинга
Shpachuk N. – Historiography of the study of insurance marketing 46

Педагогика

- Асеева М.А.** – Внеаудиторная работа для повышения мотивации иностранных студентов, изучающих русский язык
Aseeva M. – Extracurricular activities to increase motivation of foreign students studying Russian language 49

- Битшева И.Г.** – Повышение качества жизни студентов посредством формирования физкультурно-оздоровительного пространства университета
Bitsheva I. – Improving the quality of life of students by means of formation physical culture and recreation space of the university 54

- Герасименко Т.Л., Шульженко А.А.** – Особенности формирования компетенций перевода профессионально ориентированных текстов в процессе обучения иностранному языку студентов ИТ направлений

<i>Gerasimenko T., Shulzhenko A.</i> – Peculiarities of competence formation for translating professionally oriented texts in the process of teaching a foreign language to IT students	59
Гэ Синьжун – Опыт разработки курса русского делового языка для китайских студентов <i>Ge Xinrong</i> – Experience of developing a Russian business language course for Chinese students	64
Зинятова М.Н., Прокопцева Н.В., Карев А.Б. – Корректное построение критики как условие эффективной профессиональной деятельности юристов <i>Zinyatova M., Prokoptseva N., Karev A.</i> – Correct construction of criticism as a condition for effective professional activity of lawyers	69
Кондратьев Е.Г. – Применение средств интерактивного обучения для подготовки педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ <i>Kondratyev E.</i> – The use of interactive learning tools to prepare teachers to work with students with disabilities	73
Маркова О.А., Ванина О.С., Величко Т.И., Васющенкова Т.С. – Результаты внедрения системы табата в процесс физической подготовки студентов <i>Markova O., Vanina O., Velichko T., Vasyuschenkova T.</i> – The results of the introduction of the tabata system in the process of physical training of students.	78
Мереняшев М.В. – Творческое саморазвитие школьников при обучении их предпринимательской деятельности <i>Merenyashev M.</i> – Creative self-development of schoolchildren in teaching their entrepreneurship	81
Москалева Л.Ю., Троицкая Т.С., Троицкая Е.М. – Культурно-образовательное пространство будущих специалистов: праксеологические ориентиры <i>Moskaleva L., Troitskaya T., Troitskaya E.</i> – Cultural and educational space of future	85
Му Дань – Использование произведений искусства для формирования эмпатических умений у студентов на занятиях РКИ <i>Mu Dan</i> – Using works of art to develop empathic skills among students in Russian as a foreign language classes	92
Нагорнова В.О. – Влияние русского пейзажа на формирование духовно-нравственных качеств учеников детской художественной школы <i>Nagornova V.</i> – The influence of the Russian landscape on the formation of spiritual and moral qualities of children's art school students	97
Панченко Л.Н. – Обеспечение дидактическим материалом в целях активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся <i>Panchenko L.</i> – Providing didactic material in order to enhance the cognitive and mental activity of students	101
Разумнова Е.А. – Способы преодоления проблем современного высшего технического образования (на примере дисциплин инженерно-графического цикла) <i>Razumnova E.</i> – Ways to overcome the problems of modern higher technical education (based on the example of engineering and graphics disciplines)	106
Сергеев Ю.Н., Пономаренко А.А. – Разработка модели совместной профессиональной подготовки сотрудников МЧС РФ <i>Sergeev Yu., Ponomarenko A.</i> – Development of a model of joint professional training of employees of the RF Ministry of Emergency Situations.	109
Соловьева Н.М. – Актуальные проблемы наставничества <i>Solovyova N.</i> – Actual problems of mentoring	115
УЮэминь – Подготовка кадров в области музыкальной терапии на примере сравнительного анализа российского и китайского опыта <i>Wu Yuemin</i> – Training of personnel in the field of music therapy by the example of comparative analysis of Russian and Chinese experience	119

Хэ Цзэ – Признание важности преподавания метафоры при обучении поэзии
He Ze – Recognizing the importance of teaching metaphor when teaching poetry 123

Чистова Я.С., Назарова Л.И., Занфирова Л.В., Коваленок Т.П. – Проблемы разработки фонда оценочных средств для проверки сформированности компетенций будущих инженеров
Chistova Ya., Nazarova L., Zanfirova L., Kovalenok T. – Problems of creating a fund of assessment tools for checking the development of future engineers' competencies. 127

Шевелева Т.Н., Радкевич А.В. – Коммуникативный подход как способ оптимизации процесса социокультурной адаптации иностранных студентов
Sheveleva T., Radkevich A. – The Communicative Approach as a Way to optimize the Process of Socio-Cultural Adaptation of Foreign Students 131

ФИЛОЛОГИЯ

Абдина Р.П. – Структурно-семантические особенности хакасских наименований текстильных изделий жилого интерьера
Abdina R. – Structural and semantic features of Khakass names of textile products of residential interior 137

Ван Сюэфэн – Кинетические средства как составляющая идиостиля модератора в медийной коммуникации
Wang Xuefeng – Kinetic means as a component of the moderator's idiosyncrasy: In comparative aspect (on the material of TV programme "Evening Urgant" and video blog "vDud") 142

Вольский А.Л., Разумахина К.Ю. – «Шиллеровский код» в новелле Томаса Манна «Тонио Крегер»
Volskiy A., Razumakhina K. – "The schiller code" in Thomas Mann's short story "Tonio Kröger". 149

Герасимова С.А. – Образ богатыря в творчестве Ю. Шесталова
Gerasimova S. – The image of a hero in the works of Yu. Shestalov 154

Глашев А.А. – Карачаево-балкарский язык и перевод Codex Cumanicus
Glashiev A. – Karachay-balkar language and translation of Codex Cumanicus 159

Исмаилова (Сутаева) З.Р. – Малые жанры мемуарной прозы Эффенди Капиева
Ismailova (Sutayeva) Z. – Small genres of memoir prose by Effendi Kapiev 163

Кобызева С.В., Ковшечникова В.А. – Способы и средства субъективизации в текстах современной англоязычной рекламы
Kobyzeva S., Kovshechnikova V. – Ways and means of subjectivization in modern English-language advertising texts 168

Ли Цзысу – Особенность категоризации полусуффиксов, обозначающих человека в китайском языке
Li Zisu – The peculiarity of categorization of semi-suffixes denoting a person in Chinese. 175

Попова Д.С., Болотова Е.В. – Функциональность фразеологизмов в англоязычных публицистических текстах
Popova D., Bolotova E. – Functionality of phraseological units in English-language journalistic texts 179

Пушкарева И.А., Пушкарева Ю.Е. – Мотив полета как философский код лирики А.Д. Раевского: семантико-стилистический анализ
Pushkareva I., Pushkareva Yu. – Motive of flight as a philosophical code of the poetry by A.D. Raevsky: semantic and stylistic analysis 182

Садовникова И.И. – Антонимия в соотношении с синонимией в лексике эвенского языка
Sadovnikova I. – Antonymy in relation to synonymy in the vocabulary of the Even language. 187

<p>Хитарова Т.А. – Отражение мифологических мотивов в произведениях Р.Л. Стивенсона <i>Khitarova T.</i> – Reflection of mythological motifs in the works of R.L. Stevenson190</p> <p>Хлебус М.А. – Гностические аспекты в художественном творчестве А.В. Барченко <i>Khlebus M.</i> – Gnostic aspects in A.V. Barchenko's literary work194</p> <p>Чезыбаева Н.В. – Аксиология медийного пространства: специфика детских периодических изданий на хакасском и английском языках <i>Chezybaeva N.</i> – Axiology of media space: characteristic aspects of periodicals for children in Khakass and English languages199</p>	<p>Чжан Цуйцуй – Поэтика рассказов Аси Кравченко (на материалах сборника «Рассказы волчка») <i>Zhang Cuicui</i> – Poetics of Asya Kravchenko's stories (on the materials of the collection "stories of the wolf").....205</p> <p>Информация</p> <p>Наши авторы. Our Authors.....210</p> <p>Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....212</p>
---	---

ПОСЛЕВОЕННОЕ РАЗВИТИЕ СЕВЕРО-ОСЕТИНСКОЙ АССР В СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Айляров Марат Аланович

Аспирант, Северо-Осетинский государственный
университет имени Коста Левановича Хетагурова
(г. Владикавказ)
maratailyrov@mail.ru

POST-WAR DEVELOPMENT OF THE NORTH OSSETIAN ASSR IN MODERN REGIONAL HISTORIOGRAPHY

M. Ailyrov

Summary: The article presents a historiographical review of the latest research by North Ossetian historians considering various aspects of the development of North Ossetia in the first post-war years. The key topics are the following: 1) analysis of the information potential of the archives of North Ossetia; 2) government policy towards the peasantry 3) features of personnel policy; 4) development of science and education; 5) cultural policy; 6) election campaigns; 7) adaptation of front-line soldiers to peaceful life, 8) religious relations. The author analyzes the scientific approaches and methods used by historians in the study of the period of «late Stalinism». It is concluded that, despite the noticeable intensification of research, many aspects of the socio-political development of the North Ossetian ASSR in 1945-1953 remain poorly studied. In this regard, a number of problematic issues are proposed for further study.

Keywords: historiography, North Ossetian ASSR, archival documents, personnel policy, agricultural policy, political campaigns, everyday life.

Аннотация: В статье представлен историографический обзор новейших исследований региональных историков, рассматривающих различные аспекты развития Северной Осетии в первые послевоенные годы. В качестве ключевых тем выступили следующие: 1) анализ информационного потенциала архивохранилищ Северной Осетии; 2) политика властей в отношении крестьянства 3) особенности кадровой политики; 4) развитие науки и образования; 5) политика в области культуры; 6) избирательные кампании; 7) адаптация фронтовиков к мирной жизни, 8) религиозные отношения. Автор анализирует научные подходы и методы, используемые историками при изучении периода «позднего сталинизма». Делается вывод, что, несмотря на заметную интенсификацию исследований, многие аспекты общественно-политического развития Северо-Осетинской АССР в 1945-1953 гг. остаются малоизученными. В этой связи, для последующего изучения предлагается ряд проблемных вопросов.

Ключевые слова: историография, Северо-Осетинская АССР, архивные документы, кадровая политика, аграрная политика, политические кампании, повседневность.

История первых послевоенных лет, именуемая в отечественной историографии периодом «позднего сталинизма», все чаще становится предметом изучения профессиональных историков. За последние годы опубликовано значительное количество работ, базирующихся как на общесоюзном, так и на региональном материале.

Исследовательский интерес авторов обуславливается рядом факторов. Во-первых, «архивная революция» 1990-х гг. открыла доступ к фондам высших партийно-государственных органов страны, в результате чего в научный оборот был введен огромный массив ранее засекреченных документов. Во-вторых, именно в первые послевоенные годы были заложены основные механизмы взаимоотношений власти и общества, сохранившие свое влияние вплоть до перестройки. В-третьих, обозначенный нами период характеризуется началом холодной войны, что позволяет историкам проанализировать общественно-политическую жизнь страны в условиях возрастающего противостояния с Западом, выявить нежелательные ошибки. Данный фактор приобретает особую актуальность в современных реалиях.

В этой связи, история Северо-Осетинской АССР 1945-

1953 гг. также начинает становиться предметом всестороннего изучения региональных исследователей. Обзор новейших публикаций позволяет выделить несколько тем, получивших развитие в работах местных авторов, среди них: 1) анализ информационного потенциала архивохранилищ Северной Осетии [17,18]; 2) политика властей в отношении крестьянства [13, 14, 15, 16]; 3) особенности кадровой политики [9, 10, 11, 12]; 4) развитие науки и образования [19]; 5) политика в области культуры [19]; 6) некоторые аспекты избирательных кампаний [6]; 7) адаптация фронтовиков к мирной жизни [2], 8) религиозные отношения [5].

Так, в публикациях А.Т. Царикаева произведена классификация документов, отложившихся в Центральном государственном архиве РСО-Алания (ЦГА РСО-А) и Государственном архиве новейшей истории РСО-Алания (ГАНИ РСО-А). Анализируя документы областного комитета партии, хранящиеся в ГАНИ РСО-А, особое внимание автор обращает на протоколы заседаний бюро и стенограммы пленумов [17, С. 51]. Согласно исследованию, протокольная документация содержит ценную информацию о таких важных аспектах послевоенной истории Северной Осетии как: контроль за деятельностью колхозов в период выполнения четвертого пятилетнего

плана, процесс восстановления промышленности автономии, идеологические кампании в отношении национальной интеллигенции, послевоенные репрессии. Среди документов ЦГА РСО-А особый интерес представляют фонды Совета Министров и Президиума Верховного Совета Северо-Осетинской АССР, районных и городских исполнительных комитетов [18, С. 210]. В целом, имеющийся корпус архивных документов позволяет провести комплексное исследование послевоенной истории республики как в социально-экономическом, так и в политическом плане.

Определенный интерес представляют материалы исследований посвященных аграрной политике и состоянию крестьянства Северной Осетии позднесталинского периода. Анализ рассекреченных постановлений республиканского Совмина, включая совместные постановления с бюро областного комитета партии, позволил выявить ряд негативных явлений в ходе проведения кампании по борьбе с нарушениями устава сельскохозяйственной артели, а также в процессе реализации указа Президиума Верховного Совета СССР от 2 июня 1948 «О выселении в отдаленные районы страны лиц, злостно уклоняющихся от трудовой деятельности в сельском хозяйстве и ведущих антиобщественный, паразитический образ жизни».

В частности, имели место факты утверждения неправомερных общественных приговоров, на основании которых крестьян выселяли за пределы автономии. Нередко такие решения принимались в отсутствие кворума, либо и вовсе в отношении лиц не причастных к противоправным деяниям. Незаконный характер некоторых приговоров был подтвержден Советом Министров СО-АССР [13, С. 14]. Подобная репрессивная практика по отношению крестьянству получила заметное распространение в Ирафском, Пригородном и Нартовском районах Северо-Осетинской АССР [14, С. 638]. Кроме того, кризисные явления в области аграрной политики так же проявлялись в несоблюдении принципа демократического управления колхозами [16, С. 331]. Данное явление, наряду с разбазариванием колхозного имущества и самовольным захватом колхозных земель составляли основу нарушений устава сельскохозяйственной артели. Как свидетельствуют документы, указанные нарушения являлись составной частью крестьянской жизни автономии практически на всем протяжении периода «позднего сталинизма» [14, С. 151-160].

Не менее пристальное внимание региональные историки уделяют теме кадровой политики. Как известно, одним из ключевых факторов оказавшим влияние на политику советского государства в отношении кадров в конце 1940-х – начале 1950-х гг. стало «Ленинградское дело». В ходе данной репрессивной акции был запущен процесс кадровых чисток, охвативший различные

регионы страны [4, С. 81]. В первую очередь под удар попадало руководство ряда региональных партийных организаций. Вместе с тем, исходя из имеющихся опубликованных данных, несмотря на наличие серьезных критических замечаний, содержащихся в известных постановлениях ЦК ВКП(б) от 7 февраля 1950 г. «О недостатках в работе Северо-Осетинского обкома ВКП(б)» и от 4 марта 1952 г. «О руководстве Северо-Осетинского обкома ВКП(б) идеологической работой в республике», можно констатировать, что репрессии не затронули партийно-государственное руководство Северо-Осетинской АССР. По крайней мере, высшие номенклатурные кадры республики. В этой связи, дальнейшего изучения требует вопрос о причинах политического долголетия К.Д. Кулова.

К.Д. Кулов относился к поколению управленцев, пришедших к власти после масштабных чисток 1930-х гг. [10, С. 75]. Возглавив партийную организацию автономии еще в период войны, он пережил на своем посту смерть Сталина. Группа авторов документального сборника посвященного взаимоотношениям ЦК партии с региональными партийными комитетами, связывает подобное политическое долголетие представителей указанного поколения управленцев с абсолютной преданностью Сталину, а также со «сталинским доверием» по отношению к ним [7, С. 8]. Однако, эти же авторы, приводя пример в том числе и Северной Осетии, приходят к выводу о необходимости специального изучения причин особой устойчивости руководителей национальных регионов [8, С. 9-10]. В то же время, в автономии наблюдался высокий уровень сменяемости председателей райисполкомов. Так, в 1949 и 1952 гг. ротации подверглось 53% руководителей районного уровня [12, С. 27]. Такое понятие как «репрессии» перестало фигурировать в качестве основания отстранения от занимаемых должностей [10, С. 85]. Данные обстоятельства обуславливают необходимость дальнейшего исследования вопросов кадрового обеспечения автономии с учетом особенностей национальной политики советского государства.

Большой вклад в изучение различных аспектов развития науки и образования, а также сферы культуры первых послевоенных лет внесли монографии И.Т. Цориевой базирующиеся на широком круге архивных источников [19, 20]. Оценивая социальную политику государства, как способствующую формированию представлений о престижности занятий наукой, автор указывает на значительное ужесточение контроля за деятельностью научной интеллигенции автономии со стороны партийно-государственных органов [19, С. 182-183]. В работе подробно рассматривается процесс создания истории осетинского народа в условиях изменившихся идеологических установок, а также идеологические проработки отдельных представителей научного сообщества. Отмечается, что «дела инакомыслящих с подачи партийных

органов выносились на заседания Ученых советов, на партийные собрания вузов и научных учреждений» [19, С. 199]. Обвинение в буржуазном национализме квалифицируется как самое опасное для представителей национальной интеллигенции [19, С. 195].

Анализируя процессы происходившие в области литературы, изобразительного, музыкального и театрального искусства, автор также приходит к выводу об усилении контроля со стороны властей [20, С. 362]. Критика редакции журнала «Мах дуг» и обвинение руководства Северо-Осетинского драматического театра в «невзыскательности и меркантилизме» рассматриваются как проявления кампании против национальной интеллигенции [20, С. 363-364]. По аналогии с научным сообществом, буржуазный национализм определяется как наиболее опасный проступок, вменяемый в вину представителям творческой интеллигенции [20, С. 366]. Вместе с тем, результаты исследования позволяют говорить, что «вторая половина 1940-х – первая половина 1950-х гг., явилась одним из наиболее ярких и запоминающихся этапов в развитии профессионального театрального искусства в Северной Осетии» [20, С. 405].

В этой связи, стоит отметить, что схожесть процессов имевших место как в среде ученых, так и в среде художественной интеллигенции Северо-Осетинской АССР, не случайна. Обозначенные И.Т. Цориевой явления представляют собой отдельные элементы единого механизма политической кампании по борьбе с космополитизмом. Как известно, буржуазный национализм рассматривался в качестве оборотной стороны космополитизма. Пропаганду подобной идеологической концепции можно обнаружить как среди работ партийных и государственных деятелей [3, С. 370-376], так и в публичных лекциях. Например, в одной из таких публичных лекций прочитанной в 1951 году под эгидой всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний, говорилось о сочетании в сознании «безродных космополитов» национального нигилизма и буржуазного национализма. Кроме того, отмечалось, что: «Буржуазный космополитизм и буржуазный национализм не антиподы, не разнородные явления, а явления глубоко родственные, представляющие собой составные части буржуазной идеологии» [21, С. 12]. Таким образом, необходимо иметь в виду, что кампания по борьбе с космополитизмом приобретала свои особенности в национальных регионах.

Более того, новейшие методологические подходы, применяемые при исследовании периода «позднего сталинизма», предоставляют нам возможность комплексного изучения политических кампаний. Так, посредством реконструкции механизма политических кампаний А.С. Кимерлинг произвела их типологизацию выделив два основных вида: 1) репрессивный идеологический

и 2) мобилизационный. И первому, и второму присуща единая схема, состоящая из 5 этапов [1, С. 137-138]. И.Т. Цориева справедливо связывает идеологическую проработку отдельных представителей художественной интеллигенции автономии в конце 1948 г. с необходимостью «разоблачения космополитизма» [20, С. 366], однако сама политическая кампания не является непосредственным предметом изучения данной работы. На наш взгляд, исследования И.Т. Цориевой содержат весьма ценный фактический материал, опираясь на который, представляется возможным реконструировать процесс реализации политической кампании по борьбе с космополитизмом на территории Северо-Осетинской АССР.

Значительный интерес для изучения мобилизационных политических кампаний представляют исследования, посвященные выборам в Советы различных уровней. К сожалению, в региональной историографии практически отсутствуют работы рассматривающие в качестве предмета избирательные кампании первых послевоенных лет. Тем не менее, в контексте изучения настроений избирателей можно выделить статью Э.В. Хубуловой и Л.Ч. Хаблиевой [6]. Довольно любопытным представляется метод рассмотрения проблем повседневной жизни в автономии путем анализа наказов избирателей. Говоря о наказах как о способе «выявления настроений граждан на местах» [6, С. 182], авторы приходят к выводу, что выборные механизмы использовались властными структурами также в качестве источника получения объективной информации о существующих проблемах [6, С. 185].

В свою очередь, изучение истории послевоенной повседневности требует особого внимания к демобилизованным, фронтовикам. Так, в работе С.А. Хубуловой проанализированы некоторые аспекты адаптации ветеранов Великой Отечественной войны к мирной жизни [7]. Автор обращает внимание на проблемы трудоустройства, а также на факты безразличного отношения со стороны чиновничьего аппарата, с которыми приходилось сталкиваться фронтовикам [7, С. 93, 96]. Однако, как верно заметил М.М. Кром, при изучении повседневности «знание деталей быта является лишь предварительным, хотя и необходимым условием» [2, С. 8]. Во главу угла, особенно если речь идет об общественно-политическом развитии, необходимо ставить мотивы бытового поведения людей, позволяющие понять их общественную позицию.

Не менее важной темой для изучения послевоенного общества Северо-Осетинской АССР является конфессиональная политика. Как известно, в данный период наблюдался заметный рост религиозной активности населения. Анализируя отдельные аспекты государственно-конфессиональных отношений Э.В. Хубулова и А.Р. Сатцаева отмечают, что поступательное развитие взаимоотношений между религиозными организациями

и властью, за которое выступал Совет по делам РПЦ, нередко саботировалось уполномоченными на местах. В то же время, ужесточение контроля со стороны властей рассматривается как причина «замкнутости религиозной общины» [5, С. 103].

Таким образом, можно сказать, что за последнее время региональная историография «позднего сталинизма» пополнилась рядом важных работ, расширяющих наши знания об истории Северной Осетии первых послевоенных лет. Тем не менее, многие аспекты общественно-политического развития Северо-Осетинской АССР в 1945-1953 гг. остаются малоизученными. До настоящего времени нет убедительных ответов на следующие вопросы: каким образом общественно-политическая об-

становка в стране влияла на политические процессы в автономии? Как строились взаимоотношения между партийными и советскими органами внутри автономии, а также с Москвой? Сводились ли они к простой модели «приказ-исполнение»? В каких условиях и какими способами реализовывались массовые политические кампании 1946-1953 гг. в Северной Осетии? Можно ли расценивать религиозную активность жителей автономии как особую форму общественной деятельности позднесталинского периода? К чему сводились общественные настроения населения относительно политики партийно-государственной власти? Ответы на эти и другие вопросы возможно найти посредством комплексного исследования, актуальность которого вполне очевидна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кимерлинг А.С. Выполнять и лукавить: политические кампании поздней сталинской эпохи / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 211 с.
2. Кром М.М. Повседневность как предмет исторического исследования (вместо предисловия) // История повседневности. 2003, № 3. С. 7-14.
3. Сталин и космополитизм. 1945-1953. Документы Агитпрома ЦК / Под общ. ред. акад. А.Н. Яковлева; Сост. Д.Г. Наджафов, З.С. Белоусова. (Серия «Россия. XX век. Документы»). М.: МФД: Материк, 2005. 768 с.
4. Федоров А.Н. О причинах кадровой чистки 1949-1950 гг. в Молотовской области (по материалам частной переписки) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012, № 10(269). С. 78-82.
5. Хубулова Э.В., Сатцаева А.Р. Государственно-конфессиональные отношения в 1940-е гг. (на материалах Северной Осетии) // Известия СОИГСИ. 2016, № 22(61). С. 97-104.
6. Хубулова Э.В., Хаблиева Л.Ч. Наказы избирателей как репрезентация послевоенных повседневных проблем населения г. Моздока // Электронный журнал "Кавказология". 2021, № 3. С. 176-188.
7. Хубулова С.А. Комбатанты Великой Отечественной войны Северной Осетии в условиях "позднего сталинизма" // Вестник Академии наук Чеченской Республики. 2016, № 1(30). С. 90-97.
8. ЦК ВКП(б) и региональные партийные комитеты. 1945-1953 / Составители: В.В. Денисов, А.В. Квашонкин, Л.Н. Малашенко, А.И. Минюк, М.Ю. Прокуменщиков, О.В. Хлевнюк. - М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 496 с.
9. Царикаев А.Т., Дзотцоева З.Е. Социально-профессиональный портрет партийных руководителей Северной Осетии в 1924-1953 гг. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов. 2016, № 7 (69). Ч. 2.
10. Царикаев А.Т. Особенности ротации партийных лидеров Северной Осетии в 1924-1953 гг. // Приволжский научный вестник. 2016, № 8 (60).
11. Царикаев А.Т. Источники изучения кадров партийно-советского аппарата Северной Осетии в период «позднего» сталинизма // Наука сегодня: фундаментальные и прикладные исследования: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 27 сентября 2017 г.: в 2-х частях. Часть 1. – Вологда: ООО «Маркер», 2017. С. 84–86.
12. Царикаев, А.Т., Тускаева Г.Б. Особенности ротации председателей райисполкомов Северной Осетии в 1945-1953 годах // Университетский научный журнал. 2020, № 56. С. 25-33.
13. Царикаев А.Т. Раскредитованные постановления республиканского Совета Министров как источник изучения Северо-Осетинской АССР периода «позднего» сталинизма // В кн.: Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 29 ноября 2017 г.: в 3-х частях. Часть 2. – Вологда: ООО «Маркер», 2017. С. 13–15.
14. Царикаев А.Т., Синанов Б.А. «Архивные документы о борьбе с нарушениями Устава сельскохозяйственной артели в Северо-Осетинской АССР в 1945-1953 гг.» // Известия СОИГСИ. Владикавказ, 2018. Выпуск 27 (66). С. 148-160.
15. Царикаев А.Т. «Практика реализации указа Президиума Верховного Совета СССР от 2 июня 1948 г. в Северо-Осетинской АССР» // Современные научные исследования и разработки. М.: Научный центр «Олимп», 2018. №12. С. 636-639.
16. Царикаев А.Т. «Источники по истории государственной политики 1945–1953 годов по отношению к крестьянству Северной Осетии» // Научный диалог. 2018, № 9. С. 331-340.
17. Царикаев А.Т. Северная Осетия 1945–1953 гг. в документах Государственного Архива Новейшей Истории РСО-Алания // В кн.: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук: сборник статей IV Международной научно-практической конференции г. Пенза, сентябрь 2017 г. Пенза: РИО ПГАУ. 2017. С. 50–54.
18. Царикаев А.Т. Документы ЦГА РСО-А как источник изучения Северной Осетии периода «позднего сталинизма» // Исторические, философские, политиче-

- ские и юридические науки, культурология и искусствоведение. Тамбов: Грамота. 2017, № 9 (83). С. 210–212.
19. Цориева И.Т. Наука и образование в культурном пространстве Северной Осетии (вторая половина 1940-х – первая половина 1980-х гг.): Монография. ФГБУН Сев.-Осет. ин-т гум. и соц. исслед. им. В.И. Абаева. Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2012. 327 с.
20. Цориева И.Т. Культура Северной Осетии во второй половине 1940-х – первой половине 1980-х гг. (образование, наука, литература и искусство): монография. ФГБУН Сев.-Осет. ин-т гум. и соц. исслед. – Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ ВНЦ РАН и РСО-А, 2014. 541 с.
21. Чернов Ф.Ф. Пролетарский интернационализм и буржуазный космополитизм: Стенограмма публичной лекции / Всесоюз. о-во по распространению полит. и науч. знаний. - 1-е изд. Москва: Правда, 1951. 31 с.

© Айляров Марат Аланович (maratailyrov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова

ДУХОВНЫЙ ПУТЬ НАКШБАНДИЯ: ОТ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ ДО АФРИКИ

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

Старший научный сотрудник, Центр цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН
rahimbobokhonov@yandex.ru

THE SPIRITUAL PATH OF THE NAQSHBANDI: FROM CENTRAL ASIA TO AFRICA

R. Bobokhonov

Summary: Sufism, which initially arose in the Islamic world in the middle of the 8th century in the form of a movement of ascetics (zahid), in the process of its historical evolution went through three stages, which were called the period of asceticism (VIII–IX centuries), the period of Sufi schools and movements (IX–XI century) and the period of Sufi tariqas (starting from the 12th century). The first two periods of the history of Sufism served as a kind of preparatory stage for the period of tariqas. Central Asia, which was one of the regions of origin and wide spread of the Sufi movement, experienced both a period of asceticism and a period of Sufi schools and movements in the 8th–11th centuries. The Hojagon-Naqshbandiyya tariqa originated in this region and is one of the earliest, fundamental and widespread tariqas in the history of Sufism, since the 14th century it became widely known as “Naqshbandiyya” thanks to Baha'addin Naqshbandi (1318 - 1389).

Keywords: Sufism, Naqshbandiy, tariqa, sharia, marifat, haqiqat, maqam, silsila, murshid, murid.

Аннотация: Суфизм, первоначально возникший в исламском мире в середине VIII века в виде движения аскетов (араб.-захид), в процессе своей исторической эволюции прошел через три этапа, которые получили название период аскетизма (VIII–IX века), период суфийских школ и течений (IX–XI века) и период суфийских тариқатов (начиная с XII века). Первые два периода истории суфизма служили своеобразным подготовительным этапом для периода тариқатов. Центральная Азия, которая была одним из регионов зарождения и широкого распространения суфийского движения, пережила в VIII–XI века и период аскетизма, и период суфийских школ и течений. Тариқат ходжагон-накшбандия возник в этом регионе и является одним из ранних, фундаментальных и широко распространенных тариқатов в истории суфизма, начиная с XIV века он стал широко известен под названием “накшбандия” благодаря Баха’адину Накшбанду (1318 - 1389).

Ключевые слова: суфизм, накшбандия, тариқат, шариат, маърифат, хакикат, макам, силсила, мушшид, мурид.

В VIII в. в исламе зарождается мистическое течение – суфизм. Явившийся реакцией на нивелирующие тенденции ортодоксальной религиозной организации и подчеркивая ценность индивидуального начала в гораздо большей степени, чем официальное мировоззрение, суфизм все же никогда не был его полной противоположностью. Стремясь преобразовать не веру, как таковую, а верующего, он имел тем не менее общую с формальными суннитскими и шиитскими структурами цель и потому-то являлся по существу их «некодифицированным» продолжением и дополнением. Более того – именно суфийские ордена, нередко соединяя воедино аскетичность и воинственность, неоднократно оказывались наиболее ревностными охранителями и расширителями сферы мусульманского господства, строжайшими блюстителями исламской «самобытности и чистоты», действенными очагами миссионерской пропаганды. Однако суфизм одновременно становился опорой гуманистической и антиклерикальной мысли, источником самых утонченных и чуждых ортодоксии культурных течений. И он же своей четкой и никогда не снимаемой мистико-аскетической направленностью подтачивал организационную стабильность мусульманского общества, вступал в конфликт с духом ортодоксального ислама как

системы, основывающейся на принципе нерушимой традиции, воплощенном в шариате [1, с.55].

Нашествие кочевых народов на Мавераннахр после распада государства саманидов с каждым годом усилилось и росло влияние туркестанской формы бытования ислама на районы с оседлым населением. Этот процесс приобретал большой и глубинный характер после монгольских завоеваний Мавераннахра и Туркестана. Чагатаи – тогдашнее кочевое и полукочевое население Мавераннахра – стали играть более активную роль в общественно – политической и культурной жизни всей Центральной Азии. Чагатайская политическая и религиозная элита находилась под сильным влиянием так называемого «сельского духовенства» - идеологов «народного» ислама. На основе этой идеологии ислам вновь приобретает статус государственной религии ввремя правления эмира Тимура (1370-1405 гг.). Появление этого государства после монгольского правления, где во всей Центральной Азии царил хаос, было огромным достижением местного, в особенности, чагатайского населения. Следует отметить, что именно с этого периода начинается возрастание роли суфийских орденов в истории ислама Центральной Азии. Первые суфийские

ордена сыграли огромную роль в традиционализации и теоретическом обосновании в тот период форм исламской практики верований, особенно высших слоев общества. Основные суфийские ордена Центральной Азии, которые в дальнейшем распространились по всему миру, были следующие: накшбандия, ясавия и кубравия [2, с. 538 - 544].

Несколько слов о термине «орден», который нуждается в уточнение и объяснение. Следует отметить, что получившая широкое распространение в зарубежной и отечественной исторической науке практика именовать все мусульманские братства «орденами», уподобляя их тем самым католическим монашеским (духовно-рыцарским или нищенствующим) орденам, представляется неправомерной. При всем внешнем сходстве оба института серьезно отличаются друг от друга структурой, управлением, внутренней дисциплиной, укладом жизни и функциями, а также целями и задачами, для реализации которых они и были организованы. Например, в суфийском братстве практически не было иерархии руководителей. Слаборазветвленная иерархия действовала лишь на уровне отдельно взятой обители. Глава братства, как правило, получал свой пост по наследству (правда, первоначально этот пост был выборным). В основе братства лежала система отношений между учителем и учеником (муршид - мюрид). Во главе европейского ордена стоял великий магистр, который избирался, но при этом его избрание утверждалось папой римским. При магистре действовал генеральный капитул, далее шли монахи разных рангов, послушники и служки. Магистру подчинялись как все должностные лица, так и все руководители монастырей-обителей. И наконец, отношения между членом ордена и этой организацией строго регламентировались уставом ордена. Что касается целей и задач, то известно, какими мотивами руководствовались папство, создавая ордены в Европе. Суфийские же братства возникли стихийно, без какого-либо участия в этом процессе нормативного ислама. Они представляли собой объединение мистиков для пропаганды и обучения индивидуальному методу мистического «пути познания» истины (отсюда и название тариката). Вместе с тем среди суфийских братств в средние века действовали и такие, которые более всего отвечали понятию «орден». Это были бекташийя и мавлавийя в Турции и военно-духовное объединение сафавийя в Иране (до начала XVII в.), а в новое и новейшее время - североафриканские тиджанийя и санусийя [3, с.117-121].

Накшбандия – один из 12 известных суфийских тарикатов, который сложился среди ханафитов Центральной Азии и был назван по прозвищу его руководителя Баха ад-дина Накшбанда (1318-1389 гг.), мавзолеем которого находится в Бухаре и является местом активного паломничества. Хотя, согласно мнению многих богословов и востоковедов духовным основателем этого ордена яв-

ляется ходжа Юсуф ал-Хамадани (ум.1140 г.). Начиная с XV века этот тарикат постепенно превратился в самое распространенное после кадирии суфийское братство, последователей которого сегодня можно встретить в Турции, Центральной Азии, Индии, Пакистане, Великобритании, России, Мозамбике, на островах Сулу и т.д., но реже в арабских странах и в Иране, несмотря на то что фундаментальные труды этого тариката написаны на персидско-таджикском языке. В самом тарикате накшбандия постепенно формировались несколько мощных ветвей, которые в дальнейшем в разных регионах мира стали самостоятельными братствами [4, с.127].

В суфизме цепочкой преемственности (силсила – преемственность в переводе с персидского) называют непрерывную цепь, протянувшуюся от муршида (учителя, шейха, пира) к мюриду (ученику) и от мюрида, ставшего муршидом (шейхом, пиром), к следующему мюриду, и основанную на преемственности между муршидом и мюридом, то есть систему отношений между муршидом и мюридом, обеспечивающую непрерывную передачу суфийской традиции от одного поколения к другому. Также иногда под цепочкой преемственности понимается список муршидов (шейхов, пиров), который получается при перечислении муршидом (шейхом, пиром) имен своего муршида (шейха, пира) и муршидов своего муршида (шейха, пира), начиная с себя самого как конечного звена этой цепи и заканчивая ее началом [5, с.208].

Духовная генеалогия шейхов тариката накшбандия восходит не к Али ибн Талиб, как у некоторых суфийских орденов, а к самому пророку Мухаммаду и первому праведному халифу Абу Бакру. То есть, этот тарикат является продолжением вереницы муршидов и мюридов, начинающейся с пророка Мухаммада доходит до Ходжа 'Абд ал-Халика Гиждувани. Сам Абд ал-Халик Гиждувани в своем труде «Макамат-и Ходжа Йусуф Хамадани» приводит со слов своего учителя Ходжа Йусуфа Хамадани, что цепочка преемственности дошла до него от пророка Мухаммада через семерых посредников, и называет себя девятым звеном в этой цепи, которую он приводит в следующем виде: 1) Пророк Мухаммад (ум.7/630); 2) Абу Бакр Сиддик (ум. 13/634); 3) Салман ал-Фарси (ум. 33/654); 4) Джа'фар ибн Мухаммад ас-Садик (83/702–148/765); 5) Байазид ал-Бистами (ум. 262/875); 6) Абу-л-Хасан ал-Харакани (352/963-425/1033); 7) Абу 'Али ал-Фармади (402/1011–477/1084); 8) Ходжа Йусуф ал-Хамадани (440/1048–535/1140); 9) 'Абд ал-Халик Гиждувани [6, с.7].

Считается, что Накшбанд является по отцовской линии прямым потомком Сайида Али Акбара – второго сына шиитского имама Хасана аль-Аскари (ум. в 874), по линии матери – халифа Абу Бакра (ок. 572-634). Биография Накшбанда практически неизвестна, он запретил ученикам записывать его деяния, и большинство сочинений,

связанных с его именем, появились после его кончины. Прозвище Накшбанд означает «чеканщик» (в переводе с персидского). Первым его учителем был шейх Мухаммад Баба Самаси. Духовную инициацию (персид. - руханийя) Накшбанд получил от Абдулхалика Гиждувани, которого он увидел во сне и который направил его к суфийскому учителю Кулалу, жившему в селе Сухар недалеко от Бухары. На протяжении 7 месяцев Накшбанд учился практике тихого (молчаливого) зикра (сверхдолжной молитвы) у Арифа Диггарани, несколько месяцев провел в Нахшабе у шейха Касима из суфийского братства Ясавия, а затем 12 лет - у ясавийского шейха Халила-ата. Завершив духовную учебу, Накшбанд вернулся в Касри-Хиндуван, где основал собственное суфийское братство [7, с.352].

Накшбанд отвергал практику громких зикров, уединений (хальва), странствий дервишей, публичных собраний с музыкой и песнями (сама). По его мнению, приближение к Богу возможно посредством тихих зикров, в т.ч. коллективных. Он считал, что благодать (барака) даруется суфию Богом. Накшбанд проповедовал идеи добровольной бедности и отказа от накопления материальных благ. Он придавал особое значение состоянию духовной близости (мистической связи, араб. – рабита) ученика (мюрида) и учителя (шейха) [7, с.353].

Согласно учению накшбандийцев, существует несколько «макам» («ступеней» - в переводе с персидского) суфийского пути, на которых человек сначала просто читает молитву, затем начинает контролировать свое дыхание, поведение, учится рационально распределять время. Высшая ступень - открытие сердца Всевышнему, допущение туда Его ради состояния «фана». (Фана – это суфийская концепция растворения мистика в Боге и некоторые исследователи сравнивают его с нирваной. Автором концепции является суфий – исламский богослов персидского происхождения Джунайд аль-Багдади (826-909 гг.). Сама концепция базируется на некоторых комментариях аятов Корана, где речь идет о возвращении к Всевышнему. Процесс возвращения носит название «фана», которое означает растворение и осознание единства с Аллахом - автор) [1, с.56].

Братство накшбандия всегда отличалось высокой степенью социально-политической активности, члены ордена часто взаимодействовали со светскими властями, чтобы защитить интересов простых людей. Таковую социально - политическую активность тарикат часто проявлял при темуридах в Центральной Азии. Члены братства также сыграли важную роль в окончательном утверждении ислама в Мавераннахре и Туркестане [5, с.208].

В ордене были разработаны 11 морально-этических принципов, которые вошли во все первоисточники тасаввуфа. Эти принципы, следующие:

1. «Вукуфи замани»- («остановка времени» - в переводе с персидского) - это давать себе отчет о каждом проведенном мгновении и о каждом «хале» («состояний» - в переводе с персидского);

2. «Вукуфи адади» («ведение исчисления» - в переводе с персидского) - во время зикра («поминание» - в переводе с персидского) нужно уделять внимание счету, избегать рассеянности сознания и добиваться концентрации его на одной точке, таким образом максимально концентрировать внимание;

3. «Вукуфи кальби» («замирание сердца» - в переводе с персидского) - бывает двух типов: а) совершающий зикр каждую секунду думает о «Парвардигоре» («Создателя» - в переводе с персидского), не дает возможности проникнуть в сердце чему-либо, кроме Парвардигора; б) направленность совершающего зикр к своему сердцу;

4. «Хуш дар-дам» («ум в сердце и дыхании» - в переводе с персидского) - сохранять присутствие Парвардигора в каждом вдохе-выдохе, не позволять себе даже ни одного вздоха в небрежении к Парвардигору. Основой развития на пути достижения Истины – встречи с Парвардигором является дыхание. Контролируя и защищая свое дыхание, суфий может оживить в себе имя Парвардигора – аль – Хаййи и превратиться в «Ибн аль – Вакт» («Человека времени» - в переводе с арабского);

5. «Назар дер-кадам» («взгляд на шаг» - в переводе с персидского) - тот, кто концентрирует свой взгляд на кончиках пальцев своих ног, сохраняет себя от мирских соблазнов, направленность взгляда на кончики пальцев ног это и есть в высшей степени проявление скромности;

6. «Сафар дер-ватан» («путешествие по Родине» - в переводе с персидского) – это путешествие человека от реальной земной жизни – к своей духовной и истинной родине, к Парвардигору. В тасаввуфе к такому духовному путешествию относятся все действия, направляющие человека от земного мира к Творцу – Парвардигору;

7. «Халвет дер-анджуман» («находясь среди людей, быть в уединении» - в переводе с персидского) - состояние одиночества среди людей, но быть мысленно только с Господом, даже во время реального общения с людьми;

8. «Йад-кард» («зикр-поминание вместе с сердцем» - в переводе с персидского) – это означает совершение зикра языком «салика» («духовного путника» - в переводе с арабского), достигшего степени «муракаба» («контролировать, надзирать» – в переводе с арабского). (Этот термин употребляется в аяте Корана (33: 52), где означает: обо всех помыслах человека известно Аллаху, поэтому он должен очистить свое сердце от дурных помыслов. –

автор). Во время урока муракаба салик закрывает глаза, язык прижимает к нёбу и на задержке дыхании произносит формулу «таухида» («единобожие» - в переводе с арабского). (В шариатском значении этот термин означает «единственность Аллаха в том, что принадлежит только Ему в господстве, поклонении и прекрасных именах, и атрибутах» - автор) [1, с.57];

9. «Баз-гешт («возвращение» – в переводе с персидского) – этот принцип означает, что нужно прогонять все негативные или позитивные мысли, которые на уровне подсознательного приходят на ум вовремя зикра;

10. «Нигах-дашт» («сохранение» – в переводе с персидского) – этот принцип означает, что сердце является местом только божественных проявлений и нет там место для памяти о прошлом, воображении о сегодняшней или завтрашней обывденной земной жизни;

11. «Йад-дашт» («вспоминание» – в переводе с персидского) – это достижение высшего предела в зикре, пребывание в состоянии «хузур» («удовольствие, наслаждение» в переводе с арабского) и степени «шухуд» («свидетельство» – в переводе с арабского). (В суфизме эти два термина означают потеря самого себя от высочайшего наслаждения во время Его присутствия, т.е. в результате исходящих от Аллаха многочисленных проявлений суфий приходит в состояние потери самого себя и ощущает свое присутствие у Него – автор)[1, с.58].

Таким образом, основным в духовной практике Накшбандия был молчаливый зикр в отличие от громкого зикра, сопровождавшегося музыкой и привлекавшего этим массы в другие суфийские братства. Большое значение имели доверительные беседы наставника и ученика, а также их тесная связь, осуществлявшаяся путем концентрации мысли на образах друг друга [7, с.352].

Деятельность самого Накшбанда была связана прежде всего с Бухарой, святым покровителем которой он был признан после кончины. Братство накшбандия поддерживало прочные связи с купеческим сословием и постепенно становилось все более влиятельным в обществе. Со временем последователи Накшбанда смогли взять под контроль тимуридский двор, но только при шейхе Ходже Ахраре (1409-1490) братство превратилось в доминирующую силу в Центральной Азии. Связи Ходжи Ахрара с тимуридским царевичем Абу Саидом (1451-1469) и с Шейбанидами (узбекская правящая династия в Бухарском ханстве) играли решающую роль в развитии среднеазиатской политики середины XV в. Когда Абу Саид обосновался в Герате (ныне Афганистан), большая часть территорий к северу и востоку от его владений находилась под влиянием Ходжи Ахрара, который имел мюридов даже в Монголии. Ходжа Ахрар был убежден, что для внедрения божественного закона во все сферы

жизни необходимо обладать политической властью. При нем братство накшбандия достигло наибольшего политического и экономического влияния в Центральной Азии. Опираясь на поддержку торговцев и землевладельцев, Ходжа Ахрар вмешивался в междоусобицы Тимуридов и в течение 40 лет был фактическим правителем всего региона [7, с.354].

Среди последователей накшбандия при гератском дворе были такие известные люди, как великий персидский поэт Нуриддин Абдурахман ибн Ахмад Джами (1414-1492), посвятивший одну из поэм, «Дар свободно-го» (персид. Тухфат аль-ахрар), Ходже Ахрару. В 1456 г. Джами стал главой Накшбандия в Герате. В 1469 г. к власти в Герате пришел султан Хусейн Байкара (1438-1506), покровительствовавший Джами. Вазиром (везиром) султана был знаменитый поэт и меценат Алишер Навои (Низамаддин Мир Алишер, 1441-1501), также активный последователь накшбандия [1, с.57].

В 1500 г., после захвата Шейбанидами власти в Мавераннахре, закончилось могущество семьи Ходжи Ахрара. Дело Ахрара продолжили Ахмад Касани и его преемники - джуйбарские шейхи (сер. XVI - кон. XVII в.), обладавшие политической властью при Шейбанидах и Аштарханидах (Джанидах), узбекской династии бухарских ханов (1599-1735/85), пришедшей на смену династии Шейбанидов [7, с.353].

Первая община накшбандия в Индии была основана в сер. XVI в. шейхом Баба Вали в Кашмире. Большое влияние на дальнейшее развитие братства оказал Ахмад Сирхинди, известный как Имам Раббани (1564-1624). Будучи крупным богословом, Сирхинди выдвинул концепцию «единства свидетельства» (араб. - вахдат аш-шухуд), которая широко распространилась по мусульманскому миру среди суфиев. Сирхинди решительно выступил против ересей: в частности, он отвергал религиозный синкретизм тимурида Акбара I (1556-1605) и прошиитские настроения Джахангира (1605-1627), четвертого падишаха империи Великих Моголов. Благодаря деятельности Сирхинди обновленные накшбандийские воззрения (накшбандия-муджаддиция) стали актуальными среди индийских мусульман. Более двух веков Накшбандия-муджаддиция являлась одним из ведущих суфийских течений, глубоко проникнув в духовную, социальную и политическую жизнь мусульманского общества Индии [1, с.58].

В Османскую империю накшбандия попала благодаря мулле Абдуллаху Симави (ум. в 1491). Завершив обучение в стамбульском медресе, он прибыл в Самарканд к Ходже Ахрару и провел у него в ученичестве год. Удостоившись духовной инициации шейха Накшбанда в Бухаре, он вернулся на родину, где основал первую общину накшбандия [7, с.353].

Около 1630 г. накшбандия-муджаддида проникает в Йемен и Хиджаз, откуда тарикат в обновленной форме попадает в Египет. Вторая волна миграции индийской ветви братства связана главным образом с деятельностью ученика Ходжи Мухаммад-Масума (ум. в 1669) Мухаммад-Мурада аль-Бухари (ум. в 1729), распространявшего идеи тариката в Хиджазе, Египте, Сирии и Турции. Усилиями Хусайн-Баба Зукича эта ветвь стала известна в Боснии. Из Сирии преемники Мухаммад-Мурада распространили влияние тариката на Палестину и основали там несколько завий (араб.- угол, келья, суфийская обитель): так, иерусалимская завия-узбакия (узбекия - завия) действовала до 1973 г. Благодаря усилиям шейхов Абдуллаха Дехлеви и Халида Багдади (1779-1826) накшбандия распространяется в Ираке, Сирии и Курдистане и становится самым востребованным тарикатом в исламском мире. Халид Багдади организовал в Османской империи особую ветвь – накшбандия-халидия. На протяжении нескольких десятилетий XIX в. братство пользовалось поддержкой османских султанов. Однако в отдельных случаях халидия выступала за национальную независимость курдов (1880-1882), а также боролась против буржуазных реформ в Турции. Через Хиджаз эта ветвь тариката распространилась на Нидерландскую Индию (современная Индонезия) (1840), Малайю (современная Малайзия), остров Цейлон (современная Шри-Ланка), архипелаг Сулу (острова, ныне входящие в состав Филиппин) и Мозамбик [1, с.59].

Через Северную Турцию накшбандия-халидия проникла на Кавказ, где тарикат вдохновлял горцев Дагестана и Чечни на борьбу против царской России и содействовал образованию государства Имамат, которое возглавили ученики первого шейха Дагестана Магомеда Ярагского (Мухаммада аль-Яраги (ок. 1771-1838) - Гази-Магомед (1794 или 1795-1832) и Шамиль (1797-1871). Духовным наставником Шамиля был шейх Джамалуддин Казикумухский (1788 или 1792-1866). По некоторым данным, Шамиль имел титул «халиф» (заместитель шейха), поэтому воинов Имамата называли мюридами, а само горское военное движение при Шамиле стали именовать мюридизмом [7, с.354].

Тарикат накшбандия получил, как было отмечено выше, широкое распространение не только в Центральной Азии, но и во многих странах мира. Среди его последователей можно назвать такие исторические личности, как Ибн Абидин - великий муфтий Османского халифата, Мехмед II - Завоеватель Константинополя, Шейх Акшамсуддин - духовный наставник того же Мехмеда II, султаны Османской империи, почти все халифы Османского халифата, современные шейхи: Махмуд Устаосманоглу аль-Уфи, Саид-Афанди аль-Чиркави, Абдужалил Афанди, Осман Нури Топбаш, Мулла Исхак и т.д.[1, с.59].

Мавзолей Бахауддина Накшбанда, как было отмечено выше, находится в пригородной зоне Бухары. Он состоит из медресе, 2 мечетей и минарета. После обретения Узбекистаном государственной независимости в 1993 г. в честь 675-летия Бахауддина Накшбанда мемориальный комплекс был отреставрирован, в 2003 г. по инициативе Президента Узбекистана И.А. Каримова благоустроен: появилось входное помещение с высоким куполом, воссозданы богато декорированные террасы (айваны), большой сад соединил гробницу Накшбанда и место погребения его матери[7, с.352].

Историки, религиоведы и исламоведы относят возникновение суфизма к VII-VIII векам, когда появилось отдельное направление в исламе, основанное на аскетизме и мистике. Постепенно развивались различные суфийские школы, и росла популярность данного направления, как образа жизни, основанного на самопознании и познания Абсолюта, когда человек постигает себя во всей полноте.

Религиозное учение суфизма ставит своей целью очищение души и самопознание, как через практику аскетизма, так и через практику молитв, обрядов и веры в единого Аллаха. Примером для суфиев служил пророк Мухаммед, который вел аскетический образ жизни и которого не интересовали мирские дела и большую часть времени, проводившего в молитвах и постах. Сущность и суть суфизма - это единение со всем существованием, к которому нельзя подходить интеллектуально. Необходимо влюбиться в существование. И здесь нет какой-то системы, а есть лишь любовь и доверие глубокому существованию.

Основные принципы суфизма заключены в создании совершенного человека, свободного от своих страстей, своего эго или «я» и постижении Божественной истины или слияния с Богом. Так принципами суфийской практики служат совершенствование духовного мира человека и освобождение от материальной зависимости, а также бескорыстное служение Богу. Так же в своих принципах практики они полагаются на учение Корана и следованию идеям пророка Мухаммеда.

Само слово суфий с персидского переводится как «Суфий – это Суфий», что означает, нет различия между собой и целым или между собой и остальным миром. Суфий может существовать, где угодно, и он по-настоящему религиозен, поскольку стремится к запредельному и чем ближе человек к Богу, тем больше он растворяется и исчезает. И когда человека нет – он становится всем. Суфизм передается от сердца к сердцу, как волшебство. И для суфия Бог - это не личность, для него он повсюду и везде, как имя или идея целостного существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобохонов Р.С. История ислама в Центральной Азии (средневековое, новое и новейшее время). М: Научные технологии, 2016 - 419 с.; - ISBN 978-5-4443-0089-3.
2. Бартольд В.В. Чагатай-хан // Бартольд В. В. Сочинения. - М.: Наука, 1964. - Т. II, Ч. 2: Работы по отдельным проблемам истории Средней Азии. - С. 538-544.
3. Тримингэм Дж. С. Суфийские ордены в исламе. М., 1989.
4. Али-заде А.А. Духовное учение ислама (тасаввуф)//Исламский энциклопедический словарь. М.: Ансар, 2007.
5. Акимушкин О. Силсила // Ислам. Энциклопедический словарь. – Москва: Наука, 1991. С. 208-209.
6. Хожа 'Абд ал-холиқ Ғиждувоний. Мақомоти Юсуф Ҳамадоний [Таржимон, нашрга тайёрловчи ва сўзбоши муаллифлари: Сайфиддин Сайфуллох, Нодирхон Хасан; Масъул муҳаррир: Ибраҳим Ҳаққул]. – Тошкент: «Янги аср авлоди», 2003.
7. Накшбандия//Православная энциклопедия. Т. 48. М., 2022. – С. 352-355.

© Бобохонов Рахимбек Сархадбекович (rahimbobokhonov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт Африки РАН

СУФИЙСКИЕ ТАРИКАТЫ В ТРОПИЧЕСКОЙ АФРИКЕ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Бобохонов Рахимбек Сархадбекович

Старший научный сотрудник, Центр цивилизационных
и региональных исследований Института Африки РАН
rahimbobokhonov@yandex.ru

SUFI TARIQAS IN TROPICAL AFRICA. HISTORY AND MODERNITY

R. Bobokhonov

Summary: Sufism, which focuses on the mystical elements of Islam, has many tariqas and followers in tropical Africa, seeks to know God through meditation and emotions. Followers of Sufism may be non-denominational Muslim, Sunni or Shia, and their ceremonies may include singing, music, dancing and meditation. In sub-Saharan Africa, various Sufi tariqas are skeptical of the more doctrinally strict branches of Islam in the Middle East. Most tariqas in sub-Saharan Africa emphasize the role of a spiritual guide, marabout, or supernaturally powerful Teacher, which is seen as an Africanization of Islam.

Keywords: Sufism, tariqas, Islam, marabouts, teacher, murids, murshids, maqams, dhikr, silsila.

Аннотация: Суфизм, который сосредоточен на мистических элементах ислама, имеет множество тарикатов и последователей в Тропической Африке, стремится познать Бога через медитацию и эмоции. Последователи суфизма могут быть внеконфессиональными мусульманами, суннитами или шиитами, и их церемонии могут включать пение, музыку, танцы и медитацию. В Тропической Африке различные суфийские тарикаты скептически относятся к более строгим с точки зрения доктрины ветвям ислама на Ближнем Востоке. Большинство тарикатов в Тропической Африке подчеркивают роль духовного наставника, марабута или обладающего сверхъестественной силой Учителя, что рассматривается как африканизация ислама.

Ключевые слова: суфизм, тарикаты, ислам, марабуты, учитель, мюриды, муршиды, макама, зикр, силсила.

Тарикат (араб. *طريقة* – дорога, путь) – эта школа или концепция мистического учения и духовных практик с целью познания хакиката. Хакикат (араб. *حقيقة* от хака – истина, правда, подлинность) – в суфизме финал духовного самосовершенствования, означающий полное освобождение от куфра и ясное умозрение гайба. Хакикат – постижение Божественной истины [1, с.8]. Слово тарикат в значении «путь» употребляется в Коране. Тарикату следуют многочисленные суфийские ордены, сильно влияющие на общественную жизнь мусульманского мира. Странники мусульманского аскетизма (зухд), шедшие первоначально путем духовного возвышения и борьбы со своими страстями (нафс), в XI веке объединились вокруг духовных наставников в тарикаты. Центрами тарикатов стали многочисленные обители разного вида – рибаты, ханаки и завии [2, с.224].

Тарикаты практикуют отшельничество и аскетизм, а также проповедуют путь духовного очищения и преданного служения Аллаху. Суфийские тарикаты сыграли большую роль в деле распространения ислама среди различных народов в Малой Азии, Египте, Центральной Азии, Африке и других регионах мусульманского мира [2, с.225].

В IX-X веках тарикат означал практический метод – некий свод морально-этических положений и психологических приемов, с помощью которого суфий вступал на путь размышлений и психофизических упражнений, результатом которых должно было стать интуитивное

познание истинной божественной реальности (хакикат). Такое определение тарикату давали такие теоретики суфизма IX-XI веков как аль-Мухасиб, аль-Джунайд аль-Багдади, аль-Калабади, ас-Саррадж, ас-Сулами и аль-Худжвири. Тарикат представлял собой метод постепенного овладения сущностью созерцательного мистицизма через получаемый духовный опыт «стоянок» (макамов) в едином сочетании с психоэкстатическими состояниями (ахвал) [2, с.224].

В XI - середине XII века в Хорасане на базе обителей-кружков образовался институт «учитель (шейх, муршид, пир) - ученик (мюрид)». Этот институт широко распространился по всему мусульманскому миру. Мюрид беспрекословно подчинялся духовному наставнику (муршиду) как единственному проводнику по мистическому пути познания. На этом этапе тарикат стал школой обучения Пути. Каждому тарикату присущи свои приемы физических, аскетических и духовно-религиозных упражнений и практики (хальва, зикр аль-джахр и зикр аль-хафи, сама), а также соответствующие ритуалы посвящения и регламент образа жизни. В этот период суфизм трансформировался из суфизма элиты в суфизм народных масс [3, с.124].

К концу XII века окончательно сложился институт цепи духовной преемственности (силсила), сыгравший основную роль в канонизации частных методов Пути мистического познания. Связь мюрида с силсилью приобрела сугубо эзотерический характер через посвяще-

ние - приобщение к таинству. Появление этого института значительно ускорило создание иерархической структуры и организационной системы суфийских тарикатов. Тарикат представляет собой относительно централизованную иерархическую организацию с определенным уровнем внутренней дисциплины. Члены тариката практикуют особый метод Пути мистического познания его основателя, передающийся через силсила. Под мистическим Путем суфии понимали свод всех частных мистических учений и практических методов, культивировавшийся в системе тарикатов [3, с.126].

Традиционно считается, что в течение XII-XIV веков в суфизме сложилось 12 основных тарикатов: рифаия, ясавия, шазилия, сухранвардия, чистия, кубравия, бадавия, кадирия, маулавия, бекташия, халватия, накшбандия-ходжаган, возникшие в рамках хорасанской, месопотамской, мавераннахрской и магрибинской мистических традиций. Некоторые исследователи включали такие тарикаты как: дасукия, садия, байрамия, сафавия. Эти тарикаты дали начало всем многочисленным ветвям, сложившимся впоследствии в самостоятельные тарикаты. Самыми ранними тарикатами были последователи Абдул-Кадира Гилани (кадиристы) и Ахмада ар-Рифаи (рифайты). Отсутствие организационной структуры не позволило некоторым тарикатам, например сухранвардия в арабском мире, стать полноценным тарикатом [3, с.127].

В XV-XVII веках в результате постепенной бюрократизации структуры и канонизации ритуала отношения «наставник—ученик» сменились связью «святой - послушник». Теперь мюрид подчинялся не столько духовному наставнику, сколько руководству по внутренней жизни тариката. Главным различительным признаком между тарикатами становится зикр [2, с.224].

Основные особенности тариката можно свести к следующим: полное подчинение главе тариката как наследнику «божественной благодати» (баракат) и вилая; развитая организационная система, в основе которой заложен принцип иерархического подчинения; два типа последователей: полноправные и ассоциированные члены; эзотерический принцип инициации и посвящения; наличие внутреннего устава в соблюдении физических, аскетических и психологических упражнений и приемов; особое значение коллективного зикра и его ритуала; наличие в тарикате культа, связанного с могилами «святых» (авлия)[2, с.225].

Все тарикаты делятся на три категории: а) аяр, последователи которого стремятся достигнуть духовного возвышения путем совершения многочисленных дополнительных намазов-нафиля; б) абрар, последователи которого стремятся вести борьбу за духовное очищение общества; в) шуттар, последователи которого в своей духовной практике предпочитают методы религиозных

трансов, «опьяняющей любви» к Аллаху. В зависимости от того, какому вероучению (акиде) и правовой школе (мазхабу) следуют последователи тарикатов, тарикат может быть суннитским или шиитским [3, 127].

В истории Африки тарикаты взяли на себя решающую роль в процессе исламизации континента, выступая посредниками и стремясь к диалогу между местными доисламскими культурами и помогая создавать синкретические формы, часто связанные с освящением местных родословных. Термин «тарикат» определяет организованную структуру с системой определенных правил: его также называют конгрегацией, ассоциацией или товариществом. Тарикат обычно предусматривает определенные духовные обязанности для своих последователей, и, чтобы стать членом, требуется процедура приема, своего рода посвящение. Эти сообщества возглавляются духовными лидерами с исключительной харизмой и часто играют важную социальную и политическую роль, часто выступая в качестве общества взаимопомощи, центра экономической власти или каналов народного несогласия. Не редко лидерами были названы последователи Махди, хорошо ведомые (Богом), люди, вдохновленные Богом и пришедшие на Землю, чтобы спасти мусульман, особенно в трудные времена (в африканской истории помнят Мухаммеда Абдуллу Хасана в Сомали и Мухаммеда Ахмада, называемого «Махди» в Судане). Таким образом, в Африке широко представлены мусульманские братства, использующие арабский термин тарикат («духовный путь»). Турук – движения мистического характера, возглавляемые святым основателем (Марабут, Шейх, Муршид, Пир, Маула). Он считается истинным Мастером, инициатором истины, и его основная роль руководства и посредника между верующими и Богом частично заполняет неизмеримую дистанцию, санкционированную суннитским исламом, между человеческим и божественным. Центром и обителью Учителя является завия, куда совершаются периодические визиты, называемые зиярат [4, р. 27].

Ислам обязан своим распространением тарикатам, особенно в Тропической Африке. Благодаря Марабутам, могущественным и харизматичным духовным Учителям, тарикаты правят в жизни мусульманских общин африканских деревень и кварталов. Такие местные Мастера также получают право принимать и иницировать новых членов в тарикатов. В Тропической Африке, и особенно в Мали, многие мусульмане принадлежат к одному или двум Марабутам. Этот факт действителен как в случае, если правоверный или предок обратился в исламскую религию после того, как последовал проповеди этого Марабута, проходившего через его деревню, так и в случае, когда уже сначала мусульманин, избрал Марабута своим духовным советником. и заступник и источник благословения для себя и своей семьи. Почти все Марабуты относятся к определенному суфийскому

тарикату. Таким образом, каждый мусульманин связан и объединен с определенным тарикатом, и его отношения с Марабутом могут быть более или менее крепкими, от простой симпатии до истинной принадлежности [5, р. 19-20].

Тарикаты можно рассматривать как великие религиозные ордена или конгрегации в христианской традиции. На вершине Пути находится Мастер, который часто живет возле могилы основателя. Он поддерживается Советом, получает многочисленные визиты и окружен многими учениками. Он назначает различных местных и региональных Мастеров, выбранных из числа его учеников. Это люди, признанные способными передавать учение, духовную жизнь и благословение (барака), унаследованные от Учителя-основателя и, через него, от самого Пророка Мухаммеда. Каждое местное подразделение в деревне, городе или пригороде находится под руководством местного Провоста (Мукаддама) или местного Учителя. В зависимости от размера и важности секции его может поддерживать и помогать начинающий Мастер, отвечающий за инициацию новых учеников, и другие координаторы, включая казначея. Участники обращаются друг к другу по прозвищу «братья» [6, р.11-12].

Мастер представляет собой духовную модель ученика. Он поработает себя своему Учителю через клятву. Благодаря его проповеди и учению Мастер указывает ему правильное направление, прямой путь. Ученик должен будет пройти несколько духовных стадий, прежде чем достичь последних стадий: высшей степени близости с Богом и уничтожения себя в своем полном забвении. Этот духовный путь, составленный из разных степеней, представляет собой Путь, путь, ведущий к Богу. Однако ученик не всегда способен достичь последней ступени и, кроме посвящения и духовно-нравственного направления, он ожидает благ от Учителя духовные, происходящие от потусторонней силы, от Благословения, которое последний получил от Основателя и которое, возможно, было подкреплено его личными заслугами. Например, в Мали ученик ожидает, что ему «гарантируют»; то есть он желает действенного Благословения, способного исполнить желания в земной жизни (браки, дети, успех, работа, здоровье, материальные блага...) и в будущей жизни (рай). Несколько популярных суеверий говорят, что это Благословение можно передать, просто прикоснувшись к Мастеру [7, р.19].

Последователи тарикатов в Тропической Африке, как правило, мусульмане, которые обязаны добросовестно практиковать пять столпов Ислама, в частности ежедневную ритуальную молитву и пост в Рамадан. Однако у каждого тариката есть определенная практика. Например, есть бдения, часто посвященные чтению Корана, дополнительные посты, ретриты, сольные концерты. У каждого тариката есть свой изначальный элемент: на-

бор формул, сур (глав Корана) и молитв, которые произносятся или поются в определенное время и определенное количество раз в течение дня. Братства также практикуют еще одно характерное упражнение, которое помогает тем, кто его выполняет, «вспомнить Бога». Это упражнение называется зикр. В одиночку или группами последователи тариката вспоминают Бога, повторяя обе формулы исповедания веры («Нет другого божества, кроме Аллаха!»), и одного из прекраснейших имен Бога, и просто местоимения личное «Он», относящееся к Богу. Эти духовные и молитвенные упражнения представляют собой яркие моменты жизни тариката. Каждая из них имеет свой особый способ совершения этих форм молитвы: стоя или сидя, с музыкальным сопровождением или без него, с танцами или без них [8, р. 34].

Тарикат Тиджания берет свое начало от шейха Абу Аббаса Ахмада ат – Тиджани (1737-1815). Родившийся в Алжире, он происходил от Пророка Мухаммеда через аль-Хасана. Оставшись без родителей в очень юном возрасте, он начал изучать теологию в Фесе, где был посвящен в суфизм. В Алжире шейх провел несколько лет ретрита и медитации в пустыне, посвятив себя чтению Салат аль-Фатих, особой молитвы о Пророке божественного происхождения, считающейся одним из наиболее эффективных средств приближения к Аллаху. Тиджания распространилась по всему Магрибу и в Тропической Африке [7, р.23].

Джамахат аль - Файда аль-Тиджания (Община Тиджанийской Милости) - ветвь тариката Тиджания, основанного в 1931 году в Сенегале благодаря Ибрагиму Ньяссу (1902-1975), суфию, родившемуся в семье потомков пророка Мухаммеда. Выросший в Каолаке, важном центре религиозоведения, в молодости Ньясс посвятил свои духовные исследования Тиджании, дав ей оригинальную интерпретацию. Это кульминация мистического путешествия, которое он описывает как получение файды (излияния), в которой он упрощает аскетические практики, чтобы способствовать их максимальному распространению среди масс. Община Ньясс распространилась в Гане, Чаде, Того, Нигерии и Сенегале, характеризуется этической и доктринальной строгостью [9, р.27].

Шадхилия-Алавия-Исмаилия является известным суфийским тарикатом в Тропической Африке. Он связан с цепочкой инициаций, которая идет от Пророка Мухаммеда и его сподвижников и непрерывно доходит до наших дней. Название тариката напоминает о трех его мастеров – создателей: 1. Абу л-Хасан аль-Шадхили (1196–1258). 2. Ахмад аль-Алави (1869–1934). 3. Исмаил Хедфи Мадани (1916-1994). Трудно подсчитать адептов тариката из-за конфиденциального характера инициатического пакта, но некоторые источники насчитывают в алавийской ветви до двух миллионов членов. Как и во всех обычных суфийских тарикатах, тот, кто придержи-

вается пакта об инициации, должен следовать основным обрядам Ислама и примеру Пророка Мухаммеда и должен стремиться через характерные обряды тариката к достижению метафизической реализации. Непременным условием участия в тарикате является воссоединение с Мастером тасаввуфа, который является частью цепи инициации, или с его делегатом. Мусульманские мужчины и женщины могут быть допущены к тарикату. Практики, как и все обряды инициационных братств, предназначены для посвященных, и их подробности не разглашаются. Однако они делятся на коллективные и индивидуальные практики. Индивидуальные практики включают, например, чтение «посвятительных четок» (вирд) и зикр. Среди различных коллективных обрядов можно выделить имару, которую в силу ее особенностей можно определить как «священный танец» [10, p.43].

Мюридия - один из самых распространенных тарикатов в Тропической Африке, особенно в Сенегале, где большая часть мусульманского населения (94 % сенегальцев) принадлежит к трем тарикатам: двум привезенным (Кадирия и Тиджания) и одному местному – Муридия. Последняя объединяет треть сенегальцев, в основном этническую группу волоф. Примерно 33% сенегальских мусульман принадлежат к этому тарикату. В отличие от других, этот тарикат обязан своим названием не своему основателю, а арабскому слову мюрид (ученик или стремящийся) [6, p.33].

Тарикат возник после проповеди мастера Ахмеда Мухаммад Хабиб, известный как Амаду Бамба Мбаке, который родился в Мбаке-Баоле (в волофской части Сенегала) около 1850 года в религиозной семье, входившей в тарикат кадирия. Бамба пережил трудный период, характеризующийся распадом королевств волоф и приходом французского колониализма в Сенегал. В 13 лет он увидел, как его деревню разграбили и подожгли, а его дедушку убил вождь мусульманских воинов. Бамба и его отец были депортированы в Ниоро-дель-Сахель. С помощью старого благородного воина Чейка Ибра Фаля, полностью посвятившего себя обучению Амаду Бамбы, возник и тарикат Мюридия. Ученики были организованы в рабочие отряды для выращивания сначала проса, а затем арахиса. Их число быстро увеличивалось. Это обеспокоило французские власти, которые так боялись движения за независимость, что в конце концов арестовали Бамбу в 1895 году и депортировали его в Габон до 1902 года. Только позже иноземные захватчики поняли, что его проповедь лишена политического посыла, и Бамба даже был удостоен ордена Почетного легиона. Однако только в 1913 году ему удалось вернуться в деревню Волоф, в Джурбель, где он продолжил преподавание. Здесь он умер 19 июля 1927 года, не получив разрешения на проживание в Тубе, где он хотел построить свой центр и большую мечеть. Это место, согласно мюридским преданиям, было указано ему откровением. По его жела-

нию, он был похоронен в Тубе, и сегодня его могила является местом паломничества. Все мюриды собираются каждый год для великого паломничества (называемого Великим Магалом) в Тубу, где они молятся в великой мечети на могиле Основателя, которому они приносят свои подношения. После смерти основателя руководство тарикатом остается в руках семьи Мбаке [6, p.34].

Особенность мюридизма, распространенного по всему миру, от Соединенных Штатов до Японии, состоит в освящении работы, играющей столь же важную роль, как и молитва. «Молитесь так, как будто вам суждено умереть завтра, и работайте так, как будто вам суждено жить вечно» (Шейх Амаду Бамба). Некоторые считают мюридизм для ислама протестантством для христианства: это верно лишь отчасти, потому что протестанты открыто критиковали католическую церковь, в то время как мюриды никогда не нападали на других мусульман и не создавали отдельную религию. Специфика мюридизма заключается в прочной связи между Марабутом (Учителем, Шейхом) и учеником (Талибе). Зависимость ученика от Мастера доведена до крайности. «Правда в любви к своему Шейху, и везде, повинуйся его приказам, не оказывая ни малейшего сопротивления, даже внутренне. Вы должны отказаться от своей свободной воли, потому что мысль Учителя неопровержима» (Нейх Амаду Бамбы). Первые молодые ученики переселялись в сельскохозяйственных рабочих общинах, называемых даара (от арабского даират, «круг») под руководством духовного Учителя. Даары, которые в начале были сельскохозяйственными общинами, вовремя и после великой засухи, примерно в 1973 году, стали коммерческими единицами сначала на сенегальском национальном уровне, затем превратились в настоящую международную сеть: от Нью-Йорка до Гонконга, проходящую через Европы: Парижа, Брюсселя и Рима [6, p.34].

Марабут – Мастер изучает феку (от арабского фикх, «закон»), исламскую теологическую доктрину и многие сенегальцы воспринимают его как святого-целителя, который также совершает заклинания, называемые гри-гри, чтобы отогнать злых духов и принести удачу. Каждый сенегалец связан с Марабутом на всю жизнь. Их детям приписана такая же участь. Преемственность Марабутов не происходит, как в случае с королевской семьей. Он самый старший Марабут из братьев и сестер, детей или двоюродных братьев, который имеет право на наследство после смерти отца. Во всем Сенегал нет ни одного государственного чиновника или министра, который принимал бы решения по какому-то вопросу, не посоветовавшись с Марабутом: часто именно в их руках экономическая и политическая судьба страны. Первоначально орудие пассивного сопротивления колонизации, затем структура компромисса и сотрудничества с ней (особенно для выращивания арахиса), начиная с обретения Сенегалом независимости, тарикат Мюридия стал

влиятельным в политической жизни этой страны, как и другие тарикаты: Тиджания и Кадирия. Ни один политик, депутат или президент не может быть избран, если он не признан Мастерами этих тарикатов [6, p.35].

Суфийское движение Лайен. Споры об этом движении все еще открыты, и неясно, является ли это суфийским тарикатом или духовным движением на периферии ислама. Его основателем был Сейдина Лиману Лайе (1843-1909), суфий, родившийся в Йофи, рыбацкой деревне в Кабо-Верде. Особенность этого тариката в том, что его последователи практикуют неограниченную полигамию и не совершают паломничества в Мекку. После смерти Учителя-инициатора движение подверглось шиитскому влиянию, и в конце 1980-х годов третий халиф (преемник) Маме Тиав Лайе призвал вернуться к классической коранической ортодоксии, объединившись с Мюридами [2, с.224].

Сенусия – суфийский тарикат, возникший в Киренаике (Ливия) примерно в середине XIX века. У этого тариката было больше последователей среди бедуинов в первые десятилетия прошлого века, которые боролись против колониализма и отвергали неоднократные попытки завоевания со стороны итальянцев. В общинах сенусия, как и в большинстве тарикатов, святость связана с происхождением и определяется обладанием баракой, благотворной силой, которая передается по наследству в пределах избранной линии. Потомственные святые всегда играли важную роль посредников не только между человеком и богом, но прежде всего как арбитры между конфликтующими группами [2, с.225].

Хамдушия – этот тарикат появился в Марокко в районах Мекнес и Джебель-Зерхун. Его инициаторами являются Сиди Али бен Хамдуш и Сиди Ахмед Джуги, два суфия, жившие между XVII и XVIII веками. Их могилы теперь являются местами паломничества. Этот тарикат определяется как популярное Братство, отличное от исламских мистических интеллектуальных течений, и его последователями являются в основном жители сельских районов. Многие практики тариката, такие как экстатический танец, терапевтический транс и членовредительство, имеют мало общего с исламской суфийской традицией, а скорее происходят из более обширного доисламского и дохристианского культурного субстрата Средиземноморья [2, с.224].

Большинство мусульман в Тропической Африке исторически связаны с одним из вышеперечисленных тарикатов (как их называют в научной литературе – суфийских братств, или орденов), между которыми существуют значительные различия. Более того, часто именно принадлежность к конкретному тарикату определяет

этническое самосознание человека и общины.

Обращение к событиям колониального периода существенно облегчает анализ и понимание многих современных событий в Тропической Африке, выступающей в роли дальней периферии исламского мира. Вот почему исключительно важно исследование роли тарикатов во внешнеполитических связях Тропической Африки в колониальное время. Тем более, что тарикаты неизменно присутствуют в процессах развития субрегиона в начале XXI в. В эпоху создания обширных тарикатских государств в Тропической Африке эти социально-конфессиональные объединения во многом определяли отношения между исламизированными государствами региона и Магрибом, и, наконец, между ними и европейскими колонизаторами [10].

Суфийские тарикаты в колониальное и постколониальное время незамедлительно реагировали на изменения в окружающем мире, проявляя свою жизнеспособность. Они сумели не только сохраниться в условиях колониального господства, но и продолжить исполнение своих интегративных, регулятивных и коммуникативных функций. Истоки же подобного процесса во многом могут быть объяснены историей распространения тарикатов в регионе, их ролью в других географических районах, иных временных рамках.

Тарикаты в разные времена и в разных странах структурировали мусульманское общество. Они были и аристократическими по социальному составу, пользовавшимися покровительством двора и улемов, как Сухравардия в Делийском султанате в XIX в. и Кадирия в Сокото (Нигерия) в XX в., или смешанного состава как реформированная Тиджания и Хамаллия в Тропической Африке в начале XXI в. [10].

Тарикаты были суннитскими и шиитскими, одни из них были этнически окрашены, другие – нет. Некоторые открывали сферу религии женщине, нередко давали начало новым социальным группам, «святым» родам и племенам, как последователи шейха Ма ал-Айнина в Марокко и Мавритании. В конце 90-х гг. XX в. тарикаты прямо или опосредованно стали участвовать в политической жизни стран Тропической Африки.

Тарикаты как сложное явление в странах Тропической Африки представляют собой «нервную систему», пронизывающую мусульманские общества, включающую в себя как представителей низов, так и элиты, гибко вписывающуюся в сложную систему отношений как между обществом, государством, правящей партией или партиями, так и между государствами, и представляющую собой серьезный политический потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вильданов Урал Салимович. Суфизм о пути любви к наивысшему совершенству (по мировосприятию шейха З. Расулева) // Проблемы востоковедения. - 2012. - Вып. 1 (55). - С. 7–9.
2. Акимушкин О.Ф. Тарика // Ислам: энциклопедический словарь / Отв. ред. С.М. Прозоров. - М.: Наука, ГРВЛ, 1991. - С. 224-225. - 315 с.
3. Али-заде А.А. Тарикат // Исламский энциклопедический словарь. - М.: Ансар, 2007.
4. Trimingham, J.S., Sufi Orders in Islam, Oxford, Oxford University Press, 1971.
5. Gellner, E., Saints of Atlas, London, Weidenfeld and Nicholson, 1969.
6. Coulomb, C., Marabutto et le Prince. Islam et vie au Sénégal, Paris, Pedone, 1981.
7. Depont O., Coppolani, X., Les confréries religieuses musulmanes, Algérie, A. Jourdan, 1897.
8. Crapanzano, V., Hamadsha, A Study in Moroccan Ethnopsychiatry, Berkeley, University of California Press, 1973.
9. Laborde, Cécile, La Confrérie laenne et les lébous du Sénégal, Institut d'Études Politiques de Bordeaux, Bordeaux, 1995.
10. Красавцев Р.Н. Роль суфийских тарикатов во внешних связях стран Западной Африки, (1810-1960 гг.) <https://www.disserscat.com/content/rol-sufiskikh-tarikatov-vo-vneshnikh-svyazyakh-stran-zapadnoi-afriki-1810-1960-gg>.

© Бобохонов Рахимбек Сархадбекович (rahimbobokhonov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОИСКОВЫХ ОТРЯДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ В ПЕРИОД С 2013 ПО 2023 ГОД

Елезов Максим Анатольевич

Аспирант, Томский государственный педагогический университет
elezov82@mail.ru

ACTIVITIES OF SEARCH TEAMS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE TOMSK REGION IN THE PERIOD FROM 2013 TO 2023

M. Elezov

Summary: The article presents the reasons for the creation of the search movement in Russia, the history of the formation and activity of search teams in educational institutions of the Tomsk region for the preservation of historical memory. The work of Tomsk search engines in the system of general, secondary vocational and higher education of the Tomsk region is considered. Attention is paid to bright patriotic projects implemented from 2013 to 2023.

Keywords: search movement, search teams, patriotic education, perpetuation of memory.

Аннотация: В статье представлены причины создания поискового движения в России, история становления и деятельность поисковых отрядов в образовательных учреждениях Томской области по сохранению исторической памяти. Рассмотрена работа томских поисковиков в системе общего, среднего профессионального и высшего образования Томской области. Уделено внимание ярким патриотическим проектам, реализованным с 2013 по 2023 год.

Ключевые слова: поисковое движение, поисковые отряды, патриотическое воспитание, увековечивание памяти.

После победы в Великой Отечественной войне (1941-1945) вопрос об увековечении памяти защитников Отечества в СССР не ставился. В государстве было много проблем, начиная с преодоления продовольственного дефицита и заканчивая жилищными вопросами. Хозяйство было подорвано, разрушено 1710 городов, и цена победы была очень велика – погибло не менее 27 млн. советских граждан [1]. Многие советские граждане, проживающие рядом с местами сражений и боевых действий, стали заниматься добровольческой деятельностью по зову сердца. Они находили останки погибших солдат, устанавливали имена по медальонам и сообщали родственникам. В последующем добровольцы стали объединяться в поисковые отряды, и движение приобрело хаотичный характер. Отрядов с каждым годом становилось больше.

В настоящее время деятельность поисковых отрядов в России координируется Общероссийским общественным движением по увековечению памяти погибших защитников Отечества «Поисковое движение России». Ведется постоянное сотрудничество с Министерством обороны РФ по утверждению плана поисковых работ, создан реестр отрядов и есть своя система награждений. Организация была создана в 2013 году, и в 2023 году будет праздноваться 10-летний юбилей.

Причиной создания организации стал тот факт, что

при наличии в России большого числа поисковых отрядов их деятельность не была скоординирована. Имелось много нерешенных вопросов, связанных с участниками экспедиций, прежде всего, с их безопасностью, а также с подведением итогов работы. Деятельность поисковых отрядов освещалась слабо, оставалось недостаточным финансирование их деятельности (чаще всего участники Вахта Памяти собирают свои денежные средства на проведение работы по поиску останков погибших солдат). Отсюда нарастание критики власти.

Весной 2012 года после празднования 70-летия Сталинградской битвы в г. Волгограде по поручению президента В.В. Путина Управлению по общественным проектам Администрации президента была поставлена задача – помочь поисковикам провести мероприятия по созданию Общероссийского общественного движения. Основными задачами Управления являются: определение основных направлений государственной политики в области патриотического воспитания, представление президенту предложений по укреплению духовно-нравственных основ российского общества, обеспечение взаимодействия главы государства с общественными объединениями и иными структурами гражданского общества [2].

В конце 2012 года на торжественном закрытии Всероссийской акции «Вахта Памяти» прошли первые

встречи с представителями Администрации президента, где поисковикам сообщили о том, что государство готово помочь поисковым отрядам, но нужна одна организация, которая будет объединять всех поисковиков. У поисковиков были сомнения и разногласия, однако договориться удалось. Учредительный съезд прошел 13 апреля 2013 года в Калуге, где был принят устав движения и выбраны руководящие органы на три года. В координационный совет движения вошли восемь представителей поисковых отрядов из восьми федеральных округов России. Почти сразу стали создаваться региональные отделения в субъектах страны.

Здесь стоит обратить внимание на устав движения, где обозначены две цели:

1. содействие органам государственной власти и органам местного самоуправления в осуществлении деятельности по сохранению и увековечению памяти погибших в разные годы при защите Отечества и выполнении воинского и служебного долга;
2. содействие органам государственной власти в реализации молодежной политики и гражданско-патриотическом, духовно-нравственном воспитании граждан Российской Федерации [3].

Поэтому, когда ведется речь о патриотическом воспитании молодежи, деятельность поисковых отрядов является одним из самых практических направлений. Поисковые отряды от других патриотических объединений отличаются тем, что их деятельность более близка российскому обществу, так как историческая память сближает людей. Ежегодно тысячи молодых людей участвуют в поисковых экспедициях на местах сражений Великой Отечественной войны, где они приобретают туристические навыки, знания по антропологии и по истории России. В результате этой деятельности вносятся изменения в книги памяти регионов России, находятся родственники погибших солдат, увековечивается память на стелах, и открываются новые памятники.

Так, в 2022 году было проведено более 2000 поисковых экспедиций в 37 боевых регионах РФ. По данным Всероссийского информационно-поискового центра, поисковиками было захоронено 19766 останков солдат, прочитано 404 медальона, установлено 956 имен. В 2023 году прошло 2212 поисковых экспедиций [4].

Если брать итоги томского регионального отделения «Поискового движения России», то в 2022 году было совершено 13 экспедиций, насчитывавших 140 участников, и найдено не менее 300 останков советских солдат. В 2023 году томские поисковики провели 16 экспедиций в Смоленской, Новгородской, Псковской, Волгоградской, Тверской, Орловской, Брянской и Калужской области. В экспедициях приняли участие 174 человека. В мероприятиях движения в Томской области ежегодно принимают

участие не менее 15000 человек.

В 2013 году, когда прошло учредительное собрание томского регионального отделения, в Томской области вели свою деятельность пять поисковых отрядов. Четыре отряда – «Патриот», «Поиск», «Память» и «Прометей» – вели свою работу при образовательных учреждениях и только поисковый отряд «Сибиряк» был создан и работает как подразделение при Российском союзе ветеранов Афганистана и специальных военных операций. Сейчас в реестре поисковых отрядов Томской области 11 поисковых отрядов и 5 из них при образовательных учреждениях [3]. Руководители поисковых отрядов, как правило – заведующие музеем на ставке, где постоянно ведутся экскурсии и уроки мужества по утвержденному плану работы. В системе общего образования Томской области свою деятельность ведет поисковый отряд «За Родину!» в школе № 1 с. Молчаново, поисковый отряд «Земляки» в школе с. Первомайское, поисковый отряд «Прометей» при Томском кадетском корпусе, поисковый отряд «Памяти 166-й стрелковой дивизии» при Северском кадетском корпусе и поисковый отряд «Рубеж» в школе с. Кривошеино. Каждый отряд летом совершает экспедиции на места боев томичей в годы Великой Отечественной войны, находит останки погибших солдат и привозит военные экспонаты в виде снаряжения и частей вооружения Красной армии.

Особенно здесь стоит отметить поисковый отряд «За Родину!» Молчановской средней школы № 1, который был создан в 2014 году. Ежегодно с 2018 года отряд под руководством руководителя музея «Поиск» Тамары Викторовны Шпенглер проводит региональную исследовательскую конференцию «Судьба солдата», в которой участвуют обучающиеся со всей Томской области с исследовательскими работами, посвященными истории своей семьи. В мероприятиях принимают участие не менее 200 человек. Работы участников конференции высокого уровня, подтверждены документами и материалами из семейного архива. Еще одним из результатов работы молчановских поисковиков стало появление книги памяти с именами погибших и пропавших без вести молчановцев в годы Великой Отечественной войны. За издание книги поисковики получили множество благодарностей от жителей Молчановского района [5].

Если говорить о поисковом отряде «Земляки» Первомайской школы, который был образован в конце 2013 года, руководителем которого является учитель истории Юрий Анатольевич Мартыненко, то упор в его исследованиях делается на изучение истории Первой мировой войны (1914-1918) и участие в ней жителей Пышкино-Троицкого района Томской губернии. Результатом его деятельности стало появление в 2018 году на аллее ветеранов в с. Первомайское памятника участникам Первой мировой войны. Поисковики собирают материал в виде

старых документов и фотографий, сканируют их и публикуют статьи в районной газете «Заветы Ильича». Большой вклад в исследования вносит сбор воспоминаний родственников солдат. Как правило, запись воспоминаний ведут на видеокамеру для последующей обработки. В результате выпущена книга «Первая мировая война в судьбах томичей» [6]. В 2023 году поисковый отряд «Земляки» реализовывал проект «Зачулымские герои», который стал победителем Фонда президентских грантов на сумму 1 096 018 рублей. Целью проекта стало вовлечение школьников и старшего поколения в увековечение памяти жителей Первомайского района Томской области, а конкретно создание музейной экспозиции, выпуск книги памяти, создание документального фильма, проведение региональной конференции «Забытая война». Для поискового движения важно создать центр сохранения исторической памяти в школе с. Первомайское. Опыт в последующем можно будет транслировать на всю Томскую область.

Стоит отметить самый известный поисковый отряд «Прометей» Томского кадетского корпуса под руководством учителя истории Харченко Ивана Григорьевича. В 2023 году, 6 февраля, Ивану Григорьевичу исполнилось 80 лет. И за все годы, с момента образования отряда в 1984 году, было совершено 65 Вахт Памяти в Новгородскую область [7]. Иван Григорьевич является наставником для командиров поисковых отрядов. Командиры поисковых отрядов «Сибиряк» (Томшин С.В.), «Томич» (Григорьев С.А.) и «Сибирский стрелок» (Чернов К.А.) начинали свою поисковую деятельность в отряде «Прометей». За счет экспедиций кадеты становятся взрослее, получают новые знания по истории России и с честью защищают свою Родину, как это сделал участник экспедиций, Герой России Песковой Максим Владимирович. Гвардии старший лейтенант Песковой М.В. погиб 5 апреля 2022 года, спасая товарищей, во время военной специальной операции на Украине.

В поисковом движении России уделяется большое внимание школьным поисковым отрядам. Создать поисковый отряд легко, а вот проводить работу по увековечению памяти погибших защитников Отечества трудно. Это частое посещение архивов (например, Государственного архива Томской области или Центра документации новейшей истории Томской области). Иногда школьники не готовы к такой работе. Здесь нужна усидчивость, практический ум и исследовательская выносливость. Поэтому учителя, которые занимаются с ребятами и ведут поисковую работу, заслуживают особого внимания со стороны администраций школ.

В целом, в системе общего образования Томской области идет постепенное развитие, чего нельзя сказать о ситуации в системе профессионального образования Томской области. В техникумах и колледжах не созданы

условия для появления поисковых отрядов – не выделяются средства на командировки для участия в поисковых экспедициях, не прорабатывается вопрос о помощи отряду в обмундировании и снаряжении. Студенты не получают материальную поддержку на оснащение и подготовку к экспедициям. Деятельность отрядов воспринимается на уровне обычного патриотического клуба. В 2021 году свою деятельность в Томском экономико-промышленном колледже прекратил поисковый отряд «Патриот», а в 2022 году остановил свою работу отряд «Поиск» в Томском индустриальном техникуме. Отряд «Патриот» был создан в 2006 году и за время своего существования в колледже, совершил 26 экспедиций в Смоленскую область. За счет привезенных военных экспонатов в колледже был создан музей «Неизвестный солдат», который на сегодняшний день ведет большую работу по патриотическому воспитанию студентов среднего профессионального образования.

В университетах города Томска нет своих поисковых отрядов, но они положительно относятся к поисковой деятельности. Студенты каждый год участвуют в экспедициях, руководство ВУЗов выделяет материальную помощь студентам, помогают в подготовке к экспедициям и способствуют оплате проезда. Например, при поддержке ООО «Газпром Трансгаз Томск» и ТРО ООД «Поисковое движение России» в сентябре 2022 и 2023 года студенты всех томских университетов смогли совместно с поисковым отрядом «Ингрия» Санкт-Петербургского государственного университета принять участие в экспедиции в Кировском районе Ленинградской области на местах боев за город Ленинград. За два года приняло участие 37 человек, и были найдены останки 18 солдат [8].

Совет ветеранов Томского политехнического университета плотно сотрудничает с поисковиками по вопросу увековечения памяти солдат 166-й стрелковой дивизии, и ежегодно в ноябре в Международном культурном центре университета проходит патриотический форум с участием родственников солдат и молодежи. Председатель Совета ветеранов Виктор Александрович Бутенко возглавил редакционную коллегия по изданию в Томской области «Альбома воспоминаний и фотографий солдат 166 стрелковой дивизии». В книге увековечены имена более 1050 человек [9].

При всем благополучии у поисковых отрядов при образовательных учреждениях есть определенные трудности в развитии. Не все поисковые отряды могут организовать и принять участие в экспедициях на места боев из-за ограниченного финансирования. Средства нужны для покупки билетов, снаряжения и оборудования. Но отряды не унывают и участвуют во многих грантовых конкурсах. Например, большую поддержку томским поисковикам в проектах оказывает Фонд президентских грантов. По данным сайта Фонда с 2018 года ТРО ООД

«Поисковое движение России» реализовала 5 проектов на сумму не менее 4 млн. рублей [10].

Рассмотрев разные системы образования, где свою деятельность ведут поисковые отряды, можно утверждать, что за исследовательской работой будущее. Начиная работать с молодежью по исследовательским проектам, появляется понимание, что нужны результаты. Поисковики Томской области издают книги, выпускают документальные фильмы, открывают памятники и аллеи, проводят военные выставки с историческими артефак-

тами. Работа поисковиков заметна в томском обществе и положительно оценивается жителями региона.

В декабре 2022 года председатель регионального совета томского регионального отделения «Поисковое движение России» был включен в региональный совет Российского движения детей и молодежи «Движение первых». Это говорит о том, что поисковикам Томской области уделяют внимание и их деятельность по патриотическому воспитанию и увековечению памяти сейчас очень важна для российского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриф секретности снят: Потери Вооруженных Сил СССР в войнах, боевых действиях, военных конфликтах. Статистическое исследование / Под общей ред. Г. Ф. Кривошеева. – Москва: Воениздат, 1993. – С. 130-131.
2. Официальный сайт Администрации президента Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/> (дата обращения: 15.11.2023).
3. Официальный сайт ООД «Поисковое движение России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rf-poisk.ru/> (дата обращения: 15.11.2023).
4. Официальный сайт международного информационного агентства «Россия сегодня» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://россиясегодня.рф> (дата обращения: 15.11.2023).
5. Елезов, М.А. Поисковое движение Томской области / М.А. Елезов. – Томск: Изд-во «Интегральный переплет», 2019. – 180 с.
6. Воронин Д.В., Мартыненко Ю.А. Первая мировая война в судьбах томичей/- Томск: Изд-во «Графика», 2019. -128 с.
7. Харченко, И. Г. Мужай и здравствуй, томский «Прометей» / И.Г. Харченко. Томск: Изд-во «Красное знамя», 2003. – 116 с.
8. Официальный сайт ООО «Газпром трансгаз Томск» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tomsk-tr.gazprom.ru/> (дата обращения: 15.11.2023).
9. Альбом воспоминаний и фотографий 166-й стрелковой дивизии / Под общей редакцией поисковика-исследователя Мороковой Натальи Бареевны. – Томск: Изд-во «Интегральный переплет», 2018. – 148 с.
10. Официальный сайт Фонда президентских грантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://президентскиегранты.рф> (дата обращения: 15.11.2023).

© Елезов Максим Анатольевич (elezov82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БУЛЯРСКАЯ И ЕЛАНСКАЯ ПОЗЕМЕЛЬНЫЕ ВОЛОСТИ: МЕЖСОСЛОВНЫЕ БРАКИ (ПО РЕВИЗКИМ СКАЗКАМ 1795 Г. «БИРСКОЙ ОКРУГИ» УФИМСКОГО НАМЕСТИЧЕСТВА)

Каримов Тагир Тимергазимович

К. и. н., старший научный сотрудник,
Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ (Казань)
tkarimov@bk.ru

**BULYARSKAYA AND ELANSKAYA LAND
VOLOSTS: INTER-CLASS MARRIAGES
(ACCORDING TO THE REVISION TALES OF
1795 OF THE "BIRSKAYA OKRUG" OF THE
UFA GOVERNORSHIP)**

T. Karimov

Summary: The article examines inter-class marriages according to the revision tales of 1795 of the Tatars of the Teptyar-Bobyl class group of the "Birskaia Okrug" of the Orenburg province. We studied this issue using materials from dd. Akkuzevo, Turachevo, Isemmetovo, Bulyarsk volost and the village of Yarkeevo, Elan volost. The population of these villages entered into marriage relations with Tatars of the Bashkir and Meshcheryak classes, as well as yasak Tatars from different territories. This testifies to the inextricable ties and common mentality of the Tatars, who have a common history and origin and live in a single ethnocultural space.

Keywords: teptyar-bobyl class group, Elan volost, Kyrgyz volost, ethnocultural space, yasak tatars.

Аннотация: В статье рассматриваются межсословные браки по ревизским сказкам 1795 г. татар тептяро-бобыльской сословной группы «Бирской округи» Оренбургской губернии. Мы изучали этот вопрос по материалам дд. Аккузево, Турачево, Исемметово Булярской волости и д. Ярkeeво Еланской волости. Население этих деревень вступало в брачные отношения с татарами башкирского и мещеряцкого сословий, а также ясачными татарами с разных территорий. Это свидетельствует о неразрывных связях и общем менталитете татар, имеющих общую историю и происхождение и живущих в едином этнокультурном пространстве.

Ключевые слова: тептяро-бобыльская сословная группа, Еланская волость, Киргизская волость, этнокультурное пространство, ясачные татары.

Ранее различные аспекты темы Булярской поземельной волости стали предметом пристального внимания и обсуждались в 10 статьях, опубликованных в журнале «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки» в 2023 году [4-13]. В этих статьях подчеркивался сословный характер терминов, используемых для характеристики населения поземельной волости. Актуальность данного вопроса заключается в том, что до сих пор продолжают попытки выдать за этнос такие термины, как «башкирец» («башкир») и «тептяр». По этой причине материалы ревизских сказок 1795 г. приобретают особое значение, так как позволяют утверждать очевидную, может быть, не для всех, истину о том, что на территории большинства поземельных волостей Оренбургской губернии не существовало ментальных барьеров между носителями этих терминов, а значит, они представители одного и того же татарского народа.

До реформы 1747 г. «тептяри и бобыли» представляли собой два сословия. Оба они платили ясак, который теперь заменен подушной податью. Изменения, произошедшие после этого, правильно отметил уфимский историк У.Х. Рахматуллин, который пишет следующее: «После

реформы 1747 г. бобыли региона как бы сливаются с тептярями, образовав при этом нечто вроде единого и в то же время нового феодального сословия России. В последующем бобыли и тептяри числились в составе одной, именуемой уже в те годы тептяро-бобыльской группы населения Башкирии. С того времени документы не позволяют рассматривать бобылей отдельно от тептярей ни в численном, ни в этническом, ни в социальном отношении» [17, с. 159].

В составе тептяро-бобыльской группы населения, в зависимости от поземельной волости, могли преобладать «тептяри». Поэтому начиная с ревизских сказок 1834 г. вместо «тептяри и бобыли» пишется только «тептяри» (например, в ревизских сказках д. Аняково население до 1816 г. включительно записывалось как «тептяри и бобыли», а с 1834 г. – только «тептяри») [16, л. 27]. Для удобства считаем нужным писать только как «тептяри» или «тептярское сословие», однако под этим понятием будем подразумевать и «бобылей».

Вышеназванный автор не прав, когда говорит, что документы не позволяют рассматривать бобылей в этническом плане. Наоборот, в документах отчетливо видна

татарская или марийская принадлежность как «бобылей», так и «тептярей». Тептяро-бобыльская группа населения Булярской поземельной волости в «Ведомостях» участников Пугачевского восстания именуется ясачными татарами [14, с. 281-282]. Такое же явное этническое происхождение имели до того, как стать «башкирцами», вотчинники Мушугинской тюбы. А остальные вотчинники Булярской волости ничем не отличались от мушугинцев, так что их татарская принадлежность вопросов не вызывает.

Семейно-брачные отношения вотчинников, именуемых «башкирцами», и населения тептяро-бобыльской группы и ясачных татар являются ярким свидетельством единства татарского этнокультурного пространства. Это пространство сложилось со времен Казанского ханства. Хотя с тех пор возникли новые сословия, они не оказали существенного влияния на отношения между местным и пришлым населением. Причем последние пополнили состав населения башкирского сословия, что особенно отчетливо видно в ревизских сказках 1816 г. Оренбургской губернии, ставших предметом нашего исследования [1-3].

Обратимся к рассмотрению ревизских сказок 1795 г. о татарах тептяро-бобыльского сословия, содержащих сведения о численности, составе населения и брачных отношениях.

В д. Аккузево (ныне село Илишевского района РБ) в 1795 г. учтено 36 душ муж. и 40 душ жен. пола татар тептярского сословия (в 1782 г. было соответственно 23 и 20) команды старшины Ибатуллы Илкеева «Бирской округи». Первыми в списке записаны наследники Зюмагула Сафарова (1718–1794 гг.), его дочери были замужем за татарами тептярского и башкирского сословий соответственно дд. Киргизово и Актанышбаш «Мензелинской округи». Остальные жители создали семьи с татарами башкирского (Алимово, Биктаево, Бурсуково, Илишево, Татышево, Шамметово), тептярского (Азяккулево, Базытамак (2 брака), Биктово, Ебалаково, Ишалъметево (?), Кипчаково, Киргизово, Надырово (3), Турачево, Чуракаево) и мещеряцкого (Кипчаково) сословий разных деревень. Под ревизской сказкой Баислан Юмагулов «татарским письмом подписался» [15, л. 350-353 об.].

В д. Турачево (ныне Турачи Илишевского района РБ) в 1795 г. насчитывалось 94 души муж. и 101 душа жен. пола татар тептярского сословия (в 1782 г. было соответственно 71 и 77) команды старшины Ибатуллы Илкеева «Бирской округи Уфимского наместничества». В списке жителей первым показан троюженец Утягул Ибраев (43 года), женатый на дочерях ясачного татарина д. «Болчиево Чистопольской округи» (2-я жена Мухибья Абдулкаримова) и татарина тептярского сословия д. Карачево «Мензелинской округи» (3-я жена Райхана Токаева). Остальные

жители создали семьи с татарами башкирского (Аишево, Айманово, Актаныш[башево], Алимметево, Алтынбаево «Бирской округи» («за Баислана Зайсанова»), Ахуново «Мензелинской округи», Каенлыково, Карабашево «Бирской округи», Куптово, Токтагулово (Гульбиня Игибаева), Утеево, Чириккулево, Юннево), тептярского (Аккузево «Бирской округи», Базытамаково (2 брака), Байсарово и Бурсуково «Мензелинской округи», Исемметево (2 брака), Бишкунячево «Бирской округи», Надырово, Синряново, Токмаково «Мензелинской округи», Уразметево, Урметево, Усы, Чуганово, Шабизбашево, Шайчурино («Чайчурово»; 2 брака), Яркеево) и мещеряцкого (Уткунево, Кипчаково) сословий разных деревень. Однако сословия жителей некоторых деревень (Азяккул, Атрякли, Байсарово, Карачево, Кубяково, Минлярово и др.) «Мензелинской округи» не указаны [15, л. 354-362].

Неполный список деревень показывает, что значительная часть браков заключалась с жителями деревень «Мензелинской округи». Мы обратили внимание, что в ревизской сказке Алимово Киргизской волости дважды указано как Алимметево «Мензелинской округи», что указывает на антропонимическое происхождение названия деревни.

В д. Исемметево (ныне с. Исаметово Илишевского района РБ) в 1795 г. зарегистрировано 43 души муж. и 30 душ жен. пола «тептярей» (в 1782 г. было соответственно 29 и 22) команды старшины Ибатуллы Илкеева «Бирской округи Уфимского наместничества». В начале списке первым показан Токай Имашев (75), женатый на дочери татарина тептярского сословия д. Иркеньяшево «Мензелинской округи». Две жены его сына Утягула (42) родом из дд. Чуплюк и Азяккул той же «округи». Остальные исаметовцы сочетались браком с татарами башкирского (Башинды, Иркеньяшево (2), Калмиятамак, Надырово «Белебеевской округи», Сафарово (2) и др.) и тептярского (Алимово, Амякеево, Исемметево, Иштеряково, Турачево, Чуплюково) сословий разных деревень. Один житель женился на дочери татарина из д. Кызыльярово «Елабужской округи» [15, л. 364-367]. Как видим, больше всего браков было заключено с жителями «Мензелинской округи», что свидетельствует о тесных духовных связях татар двух территорий.

Здесь же приводится ревизская сказка по д. Яркеево (ныне с. Верхнеяркеево Илишевского района РБ) Еланской волости, которая часто упоминается в документах по Булярской волости. В 1795 г. здесь числилось 45 душ муж. и 48 душ жен. пола «тептярей» (в 1782 г. было соответственно 36 и 39) команды старшины Ибатуллы Илкеева «Бирской округи Уфимского наместничества». Первыми в списке жителей стоят наследники Абдрахима Балтаева (1744–1791 гг.; жена «из деревни Исемметовой мещеряцкая дочь»). Дочь Абдрахима Сахипъямал «выдана в замужество Белебеевской округи в деревню

Токтагулову за тептерья Якупа Суякеева». У троюженца Суярмета Килмеева (61) вторая жена была дочерью татарина башкирского сословия в д. Юннино, третья жена – того же сословия д. Исемметево. Остальные яркеевцы сочетались браком с татарами башкирского (Булярово, Зюбеирово (Муслум Чаптаров), Исембаево, Карагушево, Новое Куктово, Телякеево, Чириккуль, Юнни, Яркеево (2 брака; Батырша Исямгулов, Габидулла Мямяткулов) и др.) и тептярского (Абдуллино, Багытамак, Кошбахтино, Смаилово (3) и др.) сословий разных деревень. Хасан Зайсанов (28) женился на ясачной татарке д. Япрыково. Один житель после крещения «причислен Мензелинской округи в Нагайцацкую крепость с 1800 года». К

ревизской сказке Абдулгафар Мратбакиев «татарским письмом подписался» [15, л. 371-375]. Этот список татар тептярского сословия частично содержит имена зафиксированных в 1762 г. яркеевцев Булярской и Иланской волостей.

Итак, ревизские сказки дд. Аккузево, Турачево, Исемметево и Яркеево содержат многочисленные названия отдаленных деревень (не только «Мензелинской округи»), с населением которых татары рассматриваемого сословия были связаны узами брака. Это свидетельствует о неразрывных связях и общем менталитете татар разных территорий, имеющих общую историю и происхождение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каримов Т.Т. О межсословных переходах в Белебеевском уезде Оренбургской губернии (по материалам VII ревизии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №3-2. С. 11-13.
2. Каримов Т.Т. К вопросу формирования и развития башкирского сословия (по материалам VII ревизии Бирского и Стерлитамакского уездов Оренбургской губернии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №4-2. С. 25-29.
3. Каримов Т.Т. О переводах в башкирское сословие в Уфимском уезде Оренбургской губернии (по материалам VII ревизии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №4-2. С. 30-34.
4. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость в последнее тридцатилетие XVIII в. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 5. С. 11-16.
5. Каримов Т.Т. Булярская тюба Булярской поземельной волости Уфимского уезда в XVII-начале XVIII века // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №5. С. 17-25.
6. Каримов Т.Т. К вопросу возникновения Мушугинской тюбы Булярской поземельной волости Уфимского уезда (по материалам второй половины XVII-начала XVIII в.) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №5-2. С. 7-12.
7. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость: припуск ясачных татар Казанского уезда (по материалам III ревизии) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №5-2. С. 13-16.
8. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость Уфимского уезда в первой четверти XVIII в. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №7. С. 21-26.
9. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость Уфимского уезда в 1728-1738 гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №7. С. 27-32.
10. Каримов Т.Т. Булярская поземельная волость Уфимского уезда в 1740-1760 гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №7-2. С. 22-26.
11. Каримов Т.Т. Землеобеспеченность невогочинников Булярской поземельной волости в третьей четверти XIX в. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №7-2. С. 27-31.
12. Каримов Т.Т. Сословная структура деревень Булярской поземельной волости в 1816 г. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №8-2. С. 11-15.
13. Каримов Т.Т. Башкирское сословие Булярской поземельной волости в 1834 г. (по данным «Ведомостей») // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. №8-2. С. 16-19.
14. Крестьянская война 1773–1775 гг. на территории Башкирии. Сборник документов. Уфа, 1975. 496 с.
15. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ). Ф. И-138. Оп. 2. Д. 29.
16. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 470.
17. Рахматуллин У.Х. Население Башкирии в XVII–XVIII вв. Вопросы формирования небашкирского населения. М., 1988. 188 с.

© Каримов Тагир Тимергазимович (tkarimov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАВКАЗСКАЯ ВОЙНА: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ, ХРОНОЛОГИИ И ПРИРОДЕ КАВКАЗСКОЙ ВОЙНЫ XIX ВЕКА

Омаров Абдулкадыр Исевич

Доктор исторических наук, профессор, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)
levzerov@mail.ru

THE CAUCASIAN WAR: ON THE TERMINOLOGY, CHRONOLOGY AND NATURE OF THE CAUCASIAN WAR OF THE XIX CENTURY

A. Omarov

Summary: The article attempts to consider the process of dissemination of individual terms, chronology, concepts, definitions related to the Caucasian War of the XIX century in the scientific and journalistic sphere and public consciousness. The analysis of a variety of common terminology allows a much better understanding of the historical causes and features of the complex process of integration of the mountain peoples of the North-Eastern Caucasus into the imperial state system. The traditional mountain culture, religious and mental specifics, the historical experience of the autochthonous peoples of the region and the imperial policy were forced to find compromises and a mutually acceptable format of coexistence, in which a diverse reference and reference apparatus was tested and practiced.

Keywords: terminology, chronology, Caucasian war, reforms, stages, politics, society, concepts.

Аннотация: В статье предпринята попытка рассмотреть процесс распространения отдельных терминов, хронологии, понятий, дефиниций, связанных с Кавказской войной XIX века в научно-публицистической сфере и общественном сознании. Анализ разнообразной распространенной терминологии позволяет глубже понять исторические причины и особенности сложного процесса интеграции горских народов Северо-Восточного Кавказа в период Российской империи. Традиционная горская культура, религиозно-ментальная специфика, исторический опыт автохтонных народов региона и имперская политика были вынуждены находить компромиссы и взаимоприемлемый формат сосуществования, в котором апробировался и практиковался разнообразный справочно-ссылочный аппарат.

Ключевые слова: терминология, хронология, Кавказская война, реформы, этапы, политика, общество, понятия.

Тематика, связанная периодом Кавказской войны в XIX веке, стала предметом интереса науки и общества сравнительно давно, примерно с середины XIX века. Продвижение Российской империи на юг, как известно, вызвало сопротивление местных феодальных правителей и обществ. Подобное состояние (*status quo*) продолжалось до 1864 года, когда черкесские общества на Северо-Западном Кавказе сложили оружие.

Движение горцев Северо-Восточного Кавказа 20 – 50-х гг. XIX века стало предметом внимания и интереса военных историков. (Н.Ф. Дубровин, А.Л. Зиссерман, Р.А. Фадеев, С. Эсадзе и др.), общественных политических, литературных деятелей (А.А. Бестужев-Марлинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский, Е. Хамар-Дабанов (псевдоним Е.П. Лачиновой, супруги генерала Н.Е. Лачинова, приехавшей вместе с супругом на Кавказ в 1876 г.), ряда европейских авторов (Д. Баддели, Ф. Боденштедт, Ф. Вагнер, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.).

До настоящего времени дошло значительное число мемуарной литературы в основном, представленной военными офицерами, чиновниками, служившими на Кавказе. В научных исследованиях, посвященных Кавказской

войне, данные виды источников достаточно подробно проанализированы, что устраняет необходимость в детализированном анализе и дублировании.

Целью настоящего исследования является попытка проследить, как Кавказская война XIX века повлияла на формирование в российском общественном сознании представлений о регионе в целом и его жителях, терминологии и понятиях, связанных с обозначенным историческим событием и его восприятием.

Непосредственно автором термина «Кавказская война» считают военного историка, генерала Р. Фадеева [19]. Однако значительно раньше декабрист Н.С. Лунин писал: «Император Николай ... неизменно соблюдает правило вести одновременно лишь одну войну, не считая войны Кавказской, завещанной ему и которую он не может ни прервать, ни прекратить» [6, с. 3].

В 1853 г. А.И. Герцен в Англии в своей речи отметил, что «тип его (императора- прим.авт.) деяний это – Кавказская война, поглотившая целые армии и которая через 25 лет не продвинулась ни на шаг» [5, с. 130]. Упоминание о «Кавказской войне» имеется также у американского путешественника Дж. Дитсона, посетившего Россию в

40-х гг. XIX века [21, с. 372]. С определенной вероятностью, первооткрывателем рассматриваемого термина был кто-либо еще, однако в массовое употребление данное понятие вошло после издания известной работы В.В. Потто [17], на которую ссылается большинство исследователей данной проблематики.

С обозначенного периода времени исследуемое определение на постоянной основе стало применяться в научной среде, публицистике и повседневной жизни. Среди горских народов рассматриваемые исторические события обозначались «газаватом», среди дагестанцев, чеченцев – «борьбой с неверными», среди адыгов – джеурзауэ. Иностранные исследователи употребляли такие обозначения, как «Русская война», «война» и «Черкесская война». Последний вариант распространен в турецкой историографии [20, с. 87, 90].

В «Военной энциклопедии», вышедшей в 1913 году, по мнению генерала-лейтенанта П.А. Томилова, «Кавказская война» – это «длительная борьба России с многочисленными воинственными жителями Кавказа, а также с соседними азиатскими государствами с целью умиротворения и покорения этой обширной окраины» [2, с. 220].

Очевидно, что устоявшийся термин «Кавказская война» содержит в себе не только географический, но также военно-политический, этнополитический, этнокультурный, геополитический, цивилизационный смыслы. Данный аспект указывает, что Кавказская война XIX века не относится к «классической» войне с генеральными сражениями, зачастую, предопределяющие исход войны, и не относится к категории войны одного государства с другим (за исключением периода существования имама Шамиля в 1840 – 1859 гг.) или несколькими государствами одновременно.

Многие горские общества Северного Кавказа все больше к концу XVIII века ориентировались на Россию, принимая подданство и определенные обязательства [18, с.265, 268, 272- 273,289-295].

Население Северо-Восточного Кавказа, организованное в двух формах политического устройства (типично - феодальные владения и союзы сельских обществ), «горский мир» по-разному реагировал на продвижение империи в южном направлении. Реакция горских обществ в виде сопротивления новой, чуждой и неизвестной культуре с иной идеологией и верой представляется вполне объяснимой, учитывая, что нередко новые порядки устанавливались не всегда мирными средствами. Кроме того, не все общества, феодальная элита Северо-Восточного Кавказа были сторонниками имамов Дагестана и Чечни и пытались отстаивать традиционный «адат» и свою власть. Таким образом, «традиция» сопро-

тивлялась «реформе» (в восточно-теократической форме – исламское государство – имамат).

Период «Кавказской войны» (1816 – 1864 гг.) характеризуется не только военными действиями, героической обороной горных и лесных крепостей Ахульго (1839 г.), Салта (1847 г.), Гергебиль (1848 г.), Дарго (1845 г.), Гуниб (1839 г.), но также «народной дипломатией». Нередко отдельные населенные пункты (казачьи станицы и горные аулы) без посредников договаривались о мире и добрососедстве, взаимовыгодной торговле, функционировали куначеские связи преимущественно в качестве социального института. Посредством обозначенных усилий народов, развивалось взаимопознание, привыкание, понимание необходимости преодолевать противоречия и вражду. Логика и мудрость жизни восставали против «наипротивнейшего человеческому естеству состоянию», то есть «войны» [7, с. 331].

Стоит отметить, что, несмотря на достаточно тяжелые десятилетия военных действий в 20 – 50-е гг. XIX века, заметно ухудшивших демографическую ситуацию в регионе (особенно в горных районах Дагестана и Чечни), вводились различные формы российского управления (округа, приставская система). Впоследствии была сформирована «военно-народная» система управления (1860 – 1917-е гг.), что в целом положительно отразилось на регионе. Ограничение и ликвидация рабства, феодальной системы, прекращение междоусобиц, набегов и военных конфликтов, определенное сохранение местного традиционного управления (на уровне сельского управления), свобода вероисповедания и отсутствие прямого вмешательства в исламскую духовную жизнь местного населения, новые экономические возможности – постепенно способствовали интеграции Северо-Восточного Кавказа в российское государственное пространство.

Российская «колониальная» политика, несмотря на ряд присущих ей классических черт (завоевание, присоединение новой территории, введение особого аппарата управления (отличного от центрального), определенная эксплуатация местных ресурсов и т.д.), значительно отличается от типично колониальной политики, которую проводили западноевропейские державы в Америке, Африке и Азии. Обозначенная политика преимущественно относится к истории политических, дипломатических, торгово-экономических, культурных взаимоотношений, межцивилизационных контактов [4, с.473-474]. Представляется возможным согласиться с тем, что следует рассматривать не столько колониальную политику, но политику «центра» на «периферии» (национальной окраине) [1, с.32].

По мнению Ю.Ю. Клычникова и С.С. Лазарян, Россия стремилась превратить Северный Кавказ в составную

часть империи с присущими ей экономическими, социальными, политическими и культурными институтами [14, с. 35-43]. В то же время, соглашаясь с мыслью о том, что возможно империи подразделять на колониальные (Британия, Испания, Франция) и континентальные (Россия), с выделением полного набора соответствующих признаков [11, с. 33] нельзя не отметить того, что типичные колониальные признаки и принципы непосредственно не зависят от того, на какой территории реализуется соответствующая политика – в пределах одного континента или за его пределами.

Вопрос о хронологических рамках Кавказской войны XIX века остается традиционно дискутируемым. В дореволюционной историографии преимущественно началом войны считали 1801 г. – год присоединения Восточной Грузии (Картли-Кахети). Обозначенной хронологии придерживались Р. Фадеев и Ф. Милютин. Однако Р. Фадеев выделяет военные действия в Дагестане и Чечне (1817 – 1864 гг.) как «горскую войну» и часть Кавказской войны.

В советской историографии доминирующей является дата – 1817 г., обозначающая период, когда новый Главнокомандующий Отдельным Кавказским корпусом А.П. Ермолов начинает активную политику по подчинению горских обществ. Обычно строительство крепости Грозной (1818 г.) является отправной точкой перехода от «политики ласкания» к жестким насильственным действиям [3, с. 95].

По мнению Г.А. Джахиева [9, с. 5] и В.В. Лапина [15, с. 86-87], война начинается еще в петровской эпоху и завершается в 1877 году. Такие авторы как, В.В. Дегоев [8, с. 243], О.В. Матвеев [16, с. 10] термин «Кавказская война» связывают с событиями 1830 – 1850 гг. XIX века. Существуют взгляды о том, что война началась в 1785 г. в связи с восстанием шейха Мансура в Чечне [9, с. 4] или же с момента основания Моздокской крепости (1763 г.).

В рескрипте императора Александра II от 27 мая 1864 г. длительность Кавказской войны насчитывается в полтора столетия (с эпохи Петра Великого – прим. авт.) На наградах, посвященных окончанию Кавказской войны, некоторое время сосуществовали даты 1859 и 1864 гг. [15, с. 82]. В советской, в частности, дагестанской этнографии основной хронологией Кавказской войны является период с 1817 по 1864 гг., который, однако, подразделяется на несколько этапов:

1. 1817 – 1826гг. – период активной политики А.П. Ермолова;
2. Начальный этап (1829 – 1839 гг.) – период деятельности имамов Гази-Магомеда (1829-1832гг.), Гамзат-бека (1832-1834гг.), Шамиля (1834-1839гг.);
3. «Блистательная» эпоха Имама Шамиля – время наивысших успехов горцев (1840 -1852гг.);

4. 1852 – 1859 гг. – завершающий этап движения горцев Северо-Восточного Кавказа.

В фундаментальном обобщающем труде «История Дагестана» употребляется понятие не «Кавказская война», а «Антиколониальная борьба горцев Дагестана и Чечни за независимость», подразделяемое на этапы, аналогичные вышеприведенным с несколько иными, но не меняющими суть формулировками. Например, «начальный этап освободительной борьбы горцев Дагестана и Чечни», «второй этап движения горцев», «государственная система имамата», «кризис и падение имамата» [10, с.79-115].

В другой фундаментальной работе «История народов Северного Кавказа» употребляются термины «Антифеодальная и антиколониальная борьба народов Северного Кавказа с 1929 г. до Крымской войны», «первый этап освободительной борьбы народов Северо-Восточного Кавказа» (1829 – 1839 гг.), «второй этап движение горцев Дагестана и Чечни» (40-е и начало 50-х годов XIX века), «завершающий этап движения горцев» [13, с. 131-134].

В относительно новой, обобщающей истории народов Дагестана исследуемое определение «Кавказская война» не используется. Употребляются понятия: «Антифеодальная и антиколониальная борьба народов Северного Кавказа во второй четверти XIX века», «Освободительное движение народов Дагестана и Чечни в 1829 – 1839 годах», «Первый этап освободительного движения», «Второй этап борьбы горцев Дагестана и Чечни за свободу и независимость в 1840 – 1852 годах» [11, с. 494-514].

Следует отметить, что обобщение понятия «Кавказская война» в отношении всех военных конфликтов между Россией и местными обществами, происходившие на Кавказе в XVI – XIX вв. может иметь исключительно формальное значение, предоставляющее возможность интенсивной локализации и хронологии длительного исторического процесса утверждения России на южном направлении.

Значительно более точным является подход, при котором каждый конфликт обозначается отдельным названием, отвечающим сущности исторического события.

Соответственно, понятие «Кавказская война XIX века» в значительной мере соответствует попыткам отдельных феодальных правителей, местного духовенства и союзов сельских обществ отстаивать свою независимость в привычном, традиционном военно-политическом формате. Эта была неизбежная реакция на интенсивные военно-политические успехи и активную политику Российской империи, вытеснившей Османскую Турцию и Иран с Кавказа.

Необходимо обозначить, что большинство местных сообществ к концу XVII – началу XIX вв. все больше ориентировались на Россию, несмотря на идейно-религиозную разницу, справедливо рассматривая Россию как более надежного и сильного партнера, нежели турецких и иранских правителей, которые неоднократно пытались насильственным путем утвердиться на Кавказе.

Преобладавший в российской военной этике приоритет «военного», «радикального», «силового» решения задачи «покорения кавказских горцев» не мог не вызвать ответного сопротивления, как это было в 20 – 50 гг. XIX века под руководством выдвинутых из народа – имамов. Об этих причинах, спровоцировавших Кавказскую войну, наглядно указывается в рекомендациях В.И. Пестеля и в целом в программных документах декабристов-реформаторов. Кавказские народы представляются «опасными и ненадежными соседями», которых следует разделять на «мирных» (их следует оставлять в «их жилищах» с российским управлением) и «буйных», которых «следовало бы переселять в внутренность России, разделив их малыми количествами по всем русским волостям, завести в Кавказской земле русские селения и сим русским передать все земли, отнятые у прежних буйных жителей, дабы сим способом изгладить на Кавказе даже все признаки прежних его обитателей и обратить сей край в спокойную и благоустроенную область русскую» [12, с. 153].

Подобная точка зрения, представленная частью российского дворянства, стремившегося реформировать Россию, еще более наглядно была выражена в среде профессиональных военных Российской империи, которые своими радикальными, насильственными действиями вызвали сопротивление, продлившееся в Дагестане и Чечне до 1859 года, на Северо-Западном Кавказе до 1864 года, и отдельные рецидивы (локальные выступления

60-70-х гг. XIX века и восстание 1877 г., которые, несмотря на свою кратковременность, охватило значительную часть региона).

Однако среди российского генералитета и высшего чиновничества были и те, кто предлагал более рациональные пути овладения Кавказскими землями. В частности, адмирал Н.С. Мордвинов, генералы Коцебу, Вольф, Д.А. Милютин предлагали мягкие, экономические, культурные методы постепенной интеграции народов Кавказа в имперскую систему.

Представляется возможным констатировать, что термины, хронология, понятия, формулировки, употребляемые в научной, научно-популярной, публицистической сферах носят в значительной степени формальный характер, вызванный разнообразием мнений и суждений, которые преимущественно весьма субъективны. В то же время они не меняют природу и причины рассматриваемой «войны» – продвижение империи на юг и во многом непродуманные и зачастую жесткие военно-экономические методы и меры, которые в своей совокупности вызвали ответную реакцию в виде серии конфликтов, начиная с 1785 по 1877 гг.

Традиционная горская культура, религиозно-ментальная специфика, прежний опыт борьбы с внешней угрозой разъясняют причины событий, объединяемых обозначением «Кавказская война XIX века».

Империя не смогла на начальном этапе контактирования с горскими народами создать более рациональные и доступные пониманию местных обществ формы взаимодействия и взаимоприемлемого исторического компромисса. «Горский мир», в свою очередь, не был готов к интенсивному и жесткому включению его общероссийскую государственную систему управления и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великая, Е.В. Мирные формы интеграции Северо-Восточного Кавказа в состав Российской империи: монография / Е.В. Великая, Н.Н. Великая. – Армавир: АГПУ, 2015. – 252 с.
2. Величко, К.И. Военная энциклопедия: в 18 т. / К.И. Величко. – Т. XI. – СПб: Изд-во товарищество И.Д. Сытина, 1913. – 332 с.
3. Гапуров, Ш.А. К 150-летию окончания Кавказской войны: о хронологии, причинах и содержании / Ш.А. Гапуров, Ш.М. Бугаев, В.В. Черноус // Научная мысль Кавказа. – 2014. – № 4. – С. 90-99.
4. Гапуров, Ш.А. Чечня и Ермолов (1816 – 1827 гг.): монография / Ш.А. Гапуров. – Грозный: Книжное издательство, 2006. – 516 с.
5. Герцен, А.И. Полное собрание сочинений / А.И. Герцен. – М., Наука, 1955. – Т. 6. – 552 с.
6. Гордин Я.А. Кавказ: земля и кровь. Россия в Кавказской войне XIX в. – СПб: Звезда, 2000. – 465 с.
7. Дегоев, В.В. История, опрокинутая в политику. Три досье «до востребования»: учебное пособие / В.В. Дегоев. – М.: МГИМО, 2013. – 522 с.
8. Дегоев, В.В. Проблемы Кавказской войны XIX века: историографические итоги / В.В. Дегоев // Сборник Русского исторического общества: Россия и Северный Кавказ. – Т. 2. – 2000. – № 2 (50). – С. 243.
9. Джагиев, Г.А. О хронологии и периодизации Кавказских войн (к постановке вопроса) / Г.А. Джагиев // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – Вып. 3. – 2004. – С. 5-8.
10. Движение горцев Северо-восточного Кавказа в 20-50 гг. XIX века: Сборник документов / В.Г. Гаджиев, Х.Х. Рамазанов. – Махачкала:

- Дагкнигоиздат, 1959.–785с.
11. История Дагестана с древнейших времен до наших дней: в 2 т. / А.И. Османов. – М.: Наука, 2004. – 224 с.
 12. История многовековых взаимоотношений и единения народов Дагестана с Россией: к 150-летию окончательного вхождения Дагестана в состав России / А.И. Османов. – Махачкала: ИИАЭ ДНЦ РАН, 2009. – 750 с.
 13. История народов Северного Кавказа (конец XVIII в. – 1917 г.) / А.Л. Нарочницкий, В.Г. Гаджиев, Н.П. Гриценко и др. – М.: Наука, 1988. – 659 с.
 14. Клычников, Ю.Ю. Модернизация и фронт в условиях Северного Кавказа: имперский и советский опыт / Ю.Ю. Клычников, С.С. Лазорян // Межэтническое взаимодействие на Северном Кавказе в контексте становления и развития российской государственности: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Армавир: Дизайн студия Б, 2014. – Вып. 3. – С. 35-43.
 15. Лапин, В.В. Хронологические рамки Кавказской войны в контексте ее историографии / В.В. Лапин // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Выпуск 3. – 2007. – С. 77-88.
 16. Матвеев, О.В. Кавказская война на Северо-Западном Кавказе и ее этнополитические и социокультурные последствия: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук: 07.00.02. – Краснодар: Кубанский ун-т, 1996. – 22 с.
 17. Потто, В.А. Кавказская война в отдельных очерках, эпизодах, легендах и биографиях / В. Потто. – Издательство тип. Е. Евдокимова, 1887-1889. – Ставрополь: «Кавказский край», 1994. – Т.1.-672 с.
 18. Русско-дагестанские отношения в XVIII – начале XIX в: сборник документов / В. Г. Гаджиев. – М.: Наука, 1988. – 357 с.
 19. Фадеев, Р.А. Шестьдесят лет Кавказской войны / Р.А. Фадеев. – Тифлис: Военно-походная Тип. Главного штаба Кавказской армии, 1860. – М.: Изд-во «Эксмо», издательство «Алгоритм», 2005. – 159 с.
 20. Цибенко, В.В. Восприятие «Кавказской войны» в западной и турецкой историографии / В.В. Цибенко // Кавказология. – 2017. – № 4. – С. 87-90.
 21. Ditson G.L. Circassia: Tour to the Caucasus. – New-York: Stringer&Towsend, 1850. – 459p.

© Омаров Абдулкадыр Исаевич (levzerov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ОСКОРБЛЕНИЕ ИМПЕРАТОРА, СОВЕРШЕННОЕ В СОСТОЯНИИ АЛКОГОЛЬНОГО ОПЬЯНЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛАХ ВОЛОГОДСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Соколова Татьяна Леонидовна

Кандидат исторических наук, Вологодский институт
права и экономики Федеральной службы
исполнения наказаний
vipe@35.fsin.su

UNINTENTIONAL INSULT OF THE EMPEROR: FEATURES OF CRIME AND PUNISHMENT IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY (BASED ON THE MATERIALS FROM THE VOLOGDA PROVINCE)

T. Sokolova

Summary: Publicly insulting government officials is now considered a criminal offence. The state has always sought to protect government officials from various illegal encroachments, including encroachments on their honor and dignity. The relevance of the research topic lies in the possibility of identifying general trends in the development of criminal law, assessing the current state of legislation and developing proposals for further improvement of legislation that ensures the protection of government officials. The purpose of the study is to study the features of this type of state crime as an unintentional insult to the emperor in the second half of the 19th - early 20th centuries. Based on the analysis of a wide range of sources, the author considers the most common circumstances of this crime on the example of the Vologda province. The novelty of the research lies in the choice of the subject of research: an insult to the emperor, committed while intoxicated. The author examines the social composition of criminals and comes to the conclusion that this type of crime was committed mainly by representatives of the peasant class. Based on the analysis of archival documents, conclusions are formulated on the application of punishments for unintentional insult to the royal person. The punishment for the type of crime in question was much milder than for insulting the monarch, committed while sober.

Keywords: insult, emperor, state crime, punishment, Criminal and Correctional Code of 1845.

Аннотация: Целью исследования является изучение особенностей совершения такого вида государственного преступления, как оскорбление императора, совершенное в состоянии алкогольного опьянения во второй половине XIX века. На основе анализа широкого пласта архивных источников автором рассмотрены наиболее часто встречающиеся обстоятельства данного преступления на примере Вологодской губернии. Новизна исследования заключается в выборе предмета исследования: оскорбление императора, совершенное без преднамеренного на то умысла в состоянии алкогольного опьянения. Автор рассматривает социальный состав преступников и приходит к выводу, что данный вид преступления совершался в основном представителями крестьянского сословия. На основе анализа архивных документов сформулированы выводы о применении наказаний за непреднамеренное оскорбление монаршей особы.

Ключевые слова: оскорбление, император, государственное преступление, наказание, алкоголь.

Оскорбление институтов власти и государственных символов является мощным фактором дестабилизации общества. В настоящее время публичное оскорбление представителя власти при исполнении им своих должностных обязанностей или в связи с их исполнением является уголовно-наказуемым деянием, предусмотренным ст. 319 УК РФ. В истории России это далеко не первый случай, когда государство наказывает тех, кто проявляет к нему неуважение. Принято считать, что впервые оскорбление представителей власти («бес-

честье»), как вид преступления, появилось в Судебнике Ивана IV 1550 года. В Соборном Уложении 1649 года дается более широкая трактовка данного преступления, появляется понятие оскорбление «непригожими словами», расширяется перечень наказаний за данный вид преступления [1, с. 9]. В Артикуле воинском 1715 года помимо оскорбления представителей власти, появляется новый вид преступления – оскорбление монарха и членов его семьи. Произнесение «хулильных слов» в адрес государя рассматривалось как государствен-

ное преступление и предусматривало наказание в виде смертной казни [2, с. 39]. В Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года правовые нормы об оскорблении государя уточнялись и достаточно подробно структурировались.

В настоящей статье рассматриваются особенности совершения и наказания такого вида государственного преступления как оскорбление государя императора, совершенное «в пьяном виде без преднамеренного на то умысла». Впервые указанная формулировка появляется в Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года и далее закрепляется во всех его последующих редакциях, а затем и в Уголовном уложении 1903 года. Данное обстоятельство существенно влияло на назначение наказания в рассматриваемый период. Настоящее исследование охватывает период с утверждения Уложения о наказаниях уголовных и исправительных в августе 1845 года и до принятия Уголовного уложения 1903 года. При изучении рассматриваемой проблемы были проанализированы Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года, его редакции от 1857 года, 1866 года, 1885 года, «Правила о порядке действий чинов Корпуса жандармов по исследованию преступлений» от 19 мая 1871 года. Отдельный пласт источников составили материалы фондов Государственного архива Вологодской области (далее – ГАВО): фонд Канцелярии Вологодского губернатора (Фонд 18), фонд Вологодского губернского жандармского управления (Фонд 108), фонд Вологодского окружного суда (Фонд 179).

Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года (далее — Уложение) рассматривало оскорбление императора как государственное преступление. В статье 268 главы первой раздела третьего Уложения перечислены следующие деяния, квалифицированные как преступление: произнесение, в том числе и заочно, оскорбительных слов против императора, умышленное повреждение выставленных в публичном месте портретов, статуй, бюстов или иных изображений императора. За данное преступление присуждалось лишение всех прав состояния и ссылка на каторжную работу на заводы на время от шести до восьми лет. Если же подсудимый по закону не был изъят от телесных наказаний, то к каторжным работам добавлялось наказание плетьюми от сорока до пятидесяти ударов с наложением клейм [3]. Вместе с тем, если оскорбительные слова или поступки в адрес государя были совершены «в пьянстве без преднамеренного на то умысла», то наказание существенно смягчалось до заключения в смирительном доме на время от шести месяцев до одного года. Вероятно, для того чтобы ни одно высказывание, порочащее государя, не осталось без внимания, в Уложение была включена 269 статья, согласно которой, свидетели обозначенных в 268 статье поступков или слов и «не препятствовавшие оным, а равно и не донесшие о них ближайшему мест-

ному начальству», приговаривались к аресту на время от трех недель до трех месяцев. Другие статьи Уложения предусматривали подобные наказания и за оскорбления иных членов императорской фамилии.

В последующих редакциях Уложения о наказаниях уголовных и исправительных статьи об оскорбление Его Величества дерзкими словами были несколько изменены. Так, в редакции Уложения 1866 года оскорбление особы государя императора рассматривается в статье 246, которая в основном повторяет содержание статьи 268 Уложения 1845 года. Вместе с тем, в следствии принятия Высочайшего указа от 17 апреля 1863 года об отмене телесных наказаний, в 246 статье отсутствует дополнительное наказание в виде ударов плетьюми с наложением клейм. Кроме того, значительно смягчалось наказание за оскорбление, произнесенное в пьяном виде: срок заключения в смирительном доме сокращался на время от четырех до восьми месяцев, вместо срока от шести месяцев до одного года по Уложению 1845 года. Наказание для свидетелей обозначенных в 246 статье поступков и не донесших о них ближайшему местному начальству, оставалось прежним: виновные приговаривались к аресту на время от трех недель до трех месяцев [4].

В вышедшей в 1885 году редакции Уложения наказание за преступление, совершенное в пьяном виде по 246 статье существенно смягчалось. За оскорбление императора в состоянии опьянения, кроме заключения в тюрьму на срок от двух до восьми месяцев появилось альтернативное наказание: арест от семи дней до трех месяцев. Основным изменением наказания за недоносительство и невоспрепятствование преступлению (ст. 247) являлось также смягчение наказания: срок ареста сокращался на время от одного до семи дней, вместо срока от трех недель до трех месяцев [5]. Таким образом, отсутствие умысла и/или состояние алкогольного опьянения при совершении рассматриваемого преступления приводило к смягчению наказания, что было закреплено во всех редакциях Уложения о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года. Данное обстоятельство побуждало многих обвиняемых выставлять себя менее трезвыми, чем они были в момент совершения ими преступления [6, с. 50-51].

При изучении особенностей применения наказаний за государственные преступления стоит обратить внимание на тот факт, что в 1871 году был утвержден новый порядок расследования преступлений политического характера. В соответствии с «Правилами о порядке действий чинов Корпуса жандармов по исследованию преступлений» от 19 мая 1871 года жандармские чины были наделены правом самостоятельно либо по предложению прокурорского надзора производить дознания по политическим делам. Во время производства дознания жандармы могли вести розыск, расспросы и негласное

наблюдение, производить осмотры, освидетельствования, обыски и выемки. Общая полиция и другие органы государственной власти обязаны были оказывать жандармам содействие [7, с. 208]. Все дела об оскорблении императора и его семьи рассматривались как политические и дознание по ним проводилось на основании Правил от 19 мая 1871 года.

В настоящей статье рассмотрены наиболее типичные случаи, квалифицированные как оскорбление государя императора, совершенное «в пьяном виде без преднамеренного на то умысла», сопроводив их примерами, содержащимися в архивных источниках по Вологодской губернии.

Как уже было отмечено выше, оскорбления в адрес государя императора в большинстве своем исходили от выпивших подданных. Местом произнесения оскорбительных речей чаще всего являлись трактиры и казенные лавки. Как правило, о преступлении доносили присутствующие на месте крестьяне. Фонд Канцелярии Вологодского губернатора содержит десятки подобных дел, вызывающих, на наш взгляд, определенный интерес. Так, в марте 1884 года в питейном заведении г. Лальска, проживающий на фабрике рабочий Ефим Маслаков, будучи пьян, позволил себе, между прочим, высказать следующие слова, относя их к особе императора: «начиная с Государя Императора, Министерств и до сотского правды нет, за Государя молятся, а у меня сердце болит. Я бы его зарезал (курсив автора)». По данному делу было произведено дознание на основании Положения от 19 мая 1871 года. Произнесение вышеуказанных слов было подтверждено показаниями свидетелей. Обвиняемый Маслаков себя виновным не признал, оправдываясь тем, что он страдает запоем и нередко напивается до бессознательного состояния, когда не помнит, где был и что делал. Также на дознании Маслаков заявил, что если и произносил дерзкие слова против государя императора, то бессознательно и без всякого намерения оскорбить его величество. Собеседник Маслакова на допросе объяснил, что ничего не помнит, так как тоже был пьян. В результате проведенного дознания, обвиняемый Маслаков был отдан под негласный надзор полиции, а законченное дознание передано Вологодскому губернскому прокурору. В результате рассмотрения дела по обвинению крестьянина Маслакова в преступлении, предусмотренным статьей 246 Уложения о наказаниях в редакции 1866 г., Маслаков был подвергнут по результатам дознания в административном порядке аресту при полиции на семь суток. Принятая против Маслакова такая мера пресечения как особый надзор полиции была отменена [8]. Подобные ситуации встречались довольно часто, когда изрядно выпившие в трактире крестьяне оскорбляли особу императора, упоминая его либо между делом в разговоре, либо выражая недовольство действиями самого императора. В результате рассмотрения подобных

дел, виновный подвергался аресту от 7 до 14 суток, с последующей отменой особого надзора полиции.

Известны случаи, когда царя оскорбляли в храме, в суде и других общественных местах. Например, в 1884 году начальник Вологодского губернского жандармского управления докладывал Вологодскому губернатору о Павлинском волостном судье Н.И. Кузнецове, обвиняемом в произнесении при разбирательстве дела оскорбительных слов против «Священной особы Государя Императора». Вследствие произведенного дознания в порядке Положения 19 мая 1871 года, было выяснено, что в феврале 1883 года отставной рядовой С. Бураков при разбирательстве в Павлинском волостном суде спора его с племянником Иваном о принадлежности ему сенного покоса, стал перед судьями на колени, просил их разрешить спор по совести и по закону. При этом Бураковым были произнесены следующие слова: «Двадцать лет я служил Богу и Государю, неужели я не заслужил пожни?». На это волостной судья Н. Кузнецов ответил: «Это дело наше, нас*ру я на закон и на Государя Александра Николаевича». После произнесения этих слов заседание суда было закрыто и судьи разошлись. Преступление судьи Кузнецова при допросе было подтверждено показаниями свидетелей. Обвиняемый Кузнецов виновным себя не признал, оправдываясь тем, что был пьян, а если что и сказал что-либо дерзкое против особы государя императора, то теперь не помнит, а показания свидетелей находит основанными на личной к нему злобе, так как у свидетелей были на суде дела, которые Кузнецов с другими судьями решал не в их пользу. При этом, со своей стороны, судья Кузнецов указал на 7 свидетелей, которые на допросе показали, что судья был пьян, но произносил ли он оскорбительные слова против государя императора они не слышали. В результате дознания не было получено данных, что оскорбительные слова Кузнецовым действительно были произнесены [9]. Дело было закрыто. В данном случае мы видим распространенный пример, когда с помощью доноса в деревне решались многочисленные конфликты, которые не имели прямого отношения к императору, но государь заочно упоминался с целью наказать оппонента не за какую-то провинность, непосредственно приведшую к конфликту, а за совершение государственного преступления.

Одним из мест, где можно было услышать оскорбление в адрес государя являлось волостное или сельское правление. В правлении крестьяне решали свои проблемные ситуации, получали информацию о введении в действие новых законов, появлении новых податей и повинностей. Кроме того, в правлении находились и потенциальные доносители – представители местной власти (волостной старшина, сельский староста, писарь), которые обязаны были информировать вышестоящие власти о преступлении «по должности» [6]. На стене в волостном или сельском правлении в обязательном по-

рядке висел портрет императора, который также мог стать предметом оскорблений и вандализма. Повреждение или искажение выставленных в присутственном или публичном месте портретов или иных изображений императора так же рассматривалось в рамках 268 статьи Уложения о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года. Так, в январе 1874 года писарь Давыдовского волостного правления Кадниковского уезда Николай Александровский в состоянии алкогольного опьянения лег спать на печь, находящуюся в Присутствии правления. Минут через 5 он соскочил с печки и подбежав к портрету императора, висевшему на стене правления, сказал: «вот как у нас, и царя по морде!» и ударил кулаком по портрету, в результате чего портрет разорвался. После этого Александровский добавил: «не одни мы взяточники, и эти берут». Поступок писаря видели бывшие в то время в правлении крестьяне Давыдовской волости, которые доложили приставу о преступлении. До прибытия пристава Александровский успел подклеить портрет государя. На дознании Александровский сказал, что он, будучи пьян, не помнит вышеуказанного преступления и совершить его не имел никакого намерения. Данное преступление привлекло особое внимание компетентных органов, было проведено обстоятельное дознание, во время которого Александровский находился под арестом в полиции. О результатах дознания было доложено вологодскому губернатору, который в свою очередь направил акт дознания в III Отделение Собственной Его Императорского Величества Канцелярии. На основании 611 статьи 2 книги XV тома Уложения о наказаниях впредь до особого распоряжения, Александровский был заключен в Кадниковский тюремный замок. Срок заключения в материалах дела не обозначен, дальнейшая судьба заключенного по источникам также не прослеживается [10].

Наиболее защищенными крестьяне чувствовали себя дома, среди близких и знакомых, когда можно было говорить на любые темы, в том числе и запрещенные. В трезвом или пьяном состоянии крестьяне обсуждали наиболее волнующие их вопросы, давали оценку происходящим событиям. В данном контексте, персона императора упоминалась довольно часто. Определенный интерес вызывает случай, произошедший в Грязовецком уезде в 1901 году. При подробном рассмотрении дела об отданном под особый надзор полиции крестьянине Авнегской волости Лапине П.А., обругавшем в пьяном виде царя, обращают на себя внимание следующие факты. Во-первых, судя по материалам дела, само оскорбление произошло «как-то осенью 1901 года», а дознание по делу началось только в марте 1902 года. Во-вторых, свидетелями по делу (они же доносители) являлись ближайшие родственники крестьянина Лапина П.А., у которых он находился в гостях. Что послужило причиной того, что по прошествии времени на крестьянина Лапина был

составлен донос, остается только предполагать. Привлеченный к дознанию в качестве обвиняемого Павел Александрович Лапин не признал себя по делу виновным, объяснив, что в указанное выше время был сильно пьян, но помнит хорошо, что приведенных свидетелями слов не произносил, а также «портрета их императорских величеств со стены не срывал». Рассмотрев данное дело, прокурор судебной палаты пришел к выводу, что Павел Лапин «свидетельскими показаниями вполне изобличается» в совершении преступления, предусмотренного 246 ст. Уложения о наказаниях. Принимая во внимание состояние опьянения, в котором в то время находился названный обвиняемый, дело было рассмотрено в административном порядке, обвиняемый Лапин был подвергнут аресту при волостном правлении на три недели, с отменой после отбытия наказания, учрежденного над ним особого надзора полиции [11].

По мнению исследователей, большинство лиц, привлеченных к ответственности за оскорбление императора, не рассматривались властями как опасные политические преступники и подвергались кратковременному аресту. Так, В.Б. Безгин, изучавший дела по оскорблению царя крестьянами с 1880-х по 1907 годы, отмечал: «Общим в делах об оскорблениях этого периода являлось то, что крамольные речи звучали чаще всего в трактире, а произносившие их были пьяны» [12, с. 25]. Социальная принадлежность преступников заслуживает особого внимания. За оскорбление императора к уголовной ответственности привлекались преимущественно малообразованные лица: торговцы, разнорабочие и главным образом крестьяне. Таким образом, опираясь на мнение исследователей и архивные материалы, можно прийти к выводу, что оскорбление императора – это прежде всего преступление «пьяное» и «крестьянское».

Подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы. Оскорбление государя императора, совершенное «в пьяном виде без преднамеренного на то умысла», как вид государственного преступления впервые появляется в Уложении о наказаниях уголовных и исправительных 1845 года. Анализ широкого пласта источников позволяет выделить ряд типичных ситуаций, сопровождавшихся оскорблением государя и членов его семьи во второй половине XIX века. Оскорбления царского величества условно можно разделить на «пьяные» оскорбления (трактир, казенная лавка), оскорбления, связанные с конфликтными ситуациями в деревне, оскорбления на религиозной почве и оскорбления политического характера, связанные с недовольством проводимой главой государства политикой. Информация о совершенном преступлении поступала в соответствующие инстанции от свидетелей преступления. Доносили об оскорбительных словах, произнесенных как в общественных местах, так и в сравнительно безопасных для подобных разговоров местах: в избе, на деревен-

ской улице, в поле и даже в лесу. Анализ изученных нами архивных документов позволяет сделать выводы о применении наказаний за оскорбление монаршей особы в состоянии опьянения в рассматриваемый период. Как

правило, наказание назначалось в виде ареста при полиции, тюрьме или волостном правлении от 7 суток до 2 месяцев, с отменой после отбытия наказания, учрежденного над осужденным особого надзора полиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Оболенский, Ю.Б. Эволюция норм уголовной ответственности за преступления против государя и государства от Русской правды до законодательства Петра I / Ю.Б. Оболенский, Я.А. Перегудов // Сборник научных статей по итогам четвертого Севастопольского юридического форума. Севастополь, 2021. С. 6 - 11.
2. Ларин, В.Ю. Историческое развитие уголовно-правовых норм об ответственности за оскорбление представителя власти (XI – середина XVIII вв.) // Актуальные вопросы борьбы с преступлениями. 2016. № 3. С 36 – 39.
3. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных. Санкт-Петербург: Тип. 2 отд-ния собств. е. и. в. канцелярии, 1845. [4], IV, 898.
4. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1866 года: с дополнениями по 1 янв. 1876 г. / сост. проф. С.-Петерб. ун-та Н.С. Таганцевым; [авт. предисл. Н.С. Таганцев]. Изд. 2-е, перераб. и доп. Санкт-Петербург: Тип. М. Стасюлевича, 1876. 726 с.
5. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1885 года / Издано проф. Имп. Училища правоведения... Н.С. Таганцевым. 5-е изд., доп. Санкт-Петербург: тип. М. Стасюлевича, 1886. 714 с.
6. Колоницкий, Б.И. «Трагическая эротика»: Образы императорской семьи в годы Первой мировой войны / Б.И. Колоницкий. Москва: Новое литературное обозрение, 2021. 664 с.
7. Мурашко, А.И. Деятельность железнодорожных жандармов по обеспечению государственной безопасности Российской империи / А.И. Мурашко // Вестник Воронежского института МВД России. 2013. № 3. С. 206 - 211.
8. Государственный архив Вологодской области (ГАВО). Ф. 18. Оп. 2. Д. 406. 12 л.
9. ГАВО. Ф. 18. Оп. 2. Д. 383. Л. 7.
10. ГАВО. Ф. 18. Оп. 2. Д. 181. 8 л.
11. ГАВО. Ф. 18. Оп. 2. Д. 747. 4 л.
12. Безгин, В.Б. За что и как крестьяне бранили царя (по материалам следственных дел конца XIX – начала XX века) / В.Б. Безгин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 12. Ч. 2. С. 24 - 27.

© Соколова Татьяна Леонидовна (vipe@35.fsin.su).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕВУШЕК В ДРЕВНЕЙ СПАРТЕ

PHYSICAL EDUCATION OF GIRLS IN ANCIENT SPARTA

L. Tarasova
E. Kuksarev

Summary: The article examines the content of physical education of girls in Ancient Sparta in the archaic and classical period. Based on a comprehensive analysis of the sources, the authors conclude that the daughters of the spartiates trained and took part in wrestling, running and jumping sports (bibasis). In addition, they could engage in horse riding and hunting. Other types of exercises (discus and javelin throwing, fist fighting, pankration) mentioned by some ancient authors were not included in the complex of their physical training.

Keywords: Ancient Sparta, female education, physical education, women's wrestling, running competitions.

Тарасова Любовь Валерьевна

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

tarlv@mail.ru

Куксарев Егор Владимирович

ФГБОУ ВО Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского
kuksarev@studklg.ru

Аннотация: В статье рассматривается содержание физического воспитания девушек в Древней Спарте в архаический и классический период. На основе комплексного анализа источников авторы приходят к выводу, что дочери спартиатов тренировались и принимали участие в спортивных состязаниях по борьбе, в беге и прыжкам (бибасис). Кроме того, они могли заниматься верховой ездой на лошадях и охотиться. Другие виды упражнений (метание диска и копья, кулачный бой, панкратион), упоминаемые некоторыми античными авторами, не входили в комплекс их физической подготовки.

Ключевые слова: Древняя Спарта, женское образование, физическое воспитание, женская борьба, состязания в беге.

Уникальность такого явления, как наличие физического воспитания дочерей спартиатов осознавалось и самими эллинами, и, впоследствии римлянами. Это понимание отразилось на составе источников о жизни женщин в греческих полисах. – Так, сохранилось больше свидетельств спортивных занятий одних только спартанских девушек, чем всех женщин остальных полисов эллинского мира, вместе взятых. Помимо того, существует больше свидетельств, как письменных, так и изобразительных, о спорте, чем о любом другом аспекте жизни спартанских женщин.

Сказанное отнюдь не означает, что таких источников действительно много, и мы можем нарисовать полную и непротиворечивую картину спортивной жизни лакедемонянок в архаический, а потом и в классический периоды. Свидетельства о спортивных занятиях спартанских девушек настолько фрагментарны, что у нас просто нет другого выбора, кроме как, включить в исследование материалы самых разных эпох, осознавая, что какие-то перемены, безусловно, происходили. – Из письменных источников архаики следует отметить Алкмана; классики – Еврипида, Аристофана, Платона и Аристотеля; эллинизма – Ксенофонта и Феокрита. В римскую эпоху о спартанских девушках на греческом языке писали Плутарх, Павсаний, Юлий Полидевк (Поллукс) и Орибазий. Есть небольшие отрывки и у римских авторов I в. до н.э. – Цицерона и Проперция. Из изобразительных источников интерес представляют вотивы из святилищ Артемиды Орфии и Менелайона, а также бронзовые статуэтки девушек, в том числе в виде ручек ваз и зеркал.

Некоторые произведения искусства известны по описаниям Павсания.

Помимо фрагментарности, источники о спортивных занятиях лакедемонянок противоречивы, и в данной статье мы попытаемся реконструировать содержание физического воспитания дочерей спартиатов в архаический и классический периоды.

Особенность, которую античный мир единодушно считал наиболее характерной и оригинальной в воспитании спартанских девочек, заключается в том, что оно включало элемент физической подготовки. При этом отношение к данному обычаю было различным. – К лаконофильской традиции можно отнести Ксенофонта, Плутарха, Платона, Аристофана. Например, Ксенофонт в «Лакедемонской политике» и Плутарх в биографии Ликиурга отмечают, что физические упражнения способствуют рождению здорового потомства (*Xen. Lac. Pol. I.4; Plut. Luc. 16, 18*). Платон в диалоге «Законы» использует этот спартанский обычай для своей собственной схемы идеального государства и жалеет, что такая практика является мало распространённой (*VII. 806b*). Вызывает восхищение портрет Лампито в «Лисистрате» (77–83), где Аристофан подчеркивает её превосходную физическую форму (хотя и не без юмора), но добавляет поразительную особенность, заключающуюся в том, что женщина, о которой идёт речь, замужем. С другой стороны, Еврипид в трагедии «Андромаха» вкладывает в уста Пелея яростную обличительную речь против этой практики (595–599). Как лаконофоб, Аристотель считает лакеде-

монских женщин чрезмерно дерзкими и строптивыми в повседневной жизни не в последнюю очередь из-за особенностей их воспитания (*Pol. II.6, 7*).

Какие занятия входили в программу физического воспитания спартанских девушек? Ксенофонт называет две группы упражнений: «состязания в беге и крепости мышц» (*пер. Янчевецкого*), «состязания в беге и силе» (*пер. Л.Г. Печатновой*) (*Лас. Pol. I.4*). Его формулировка показывает, что эти физические упражнения были не только тренировками, но они включались в программу официальных соревнований, в соответствии с обычной практикой эллинов. Состязания в беге мы рассмотрим ниже отдельно. Пока остановимся на вопросе, какие конкретно упражнения могли входить в комплекс для развития «крепости мышц» или физической силы? дает следующий список: борьба, метание диска и копья, в дополнение к соревнованиям в беге Плутарх (*Лус. 14.3 = Ар. Лас. Лус. 12, Мор. 227d*). Содержание этого списка до сих пор остаётся дискуссионным. У Дж. Арригони, например, ни один элемент женской программы физического воспитания не вызывает возражений, так как исследователь полагает, что в Спарте женская легкая атлетика существовала как имитация мужской [4, р. 90]. Однако другие антиковеды считают, что метание диска и копья следует из этого списка исключить [6, р. 227]. Ж. Дукат обращает внимание, что помимо Плутарха, единственным другим автором, упоминающим о метаниях, является Проперций. Поэт в одной из своих элегий приписывает спартанской женщине (поскольку его тема – замужняя женщина, а не молодая девушка) множество физических упражнений, некоторые из которых более чем удивительны: игры с мячом и обручем, панкратион, кулачный бой, метание диска, верховая езда, псовая охота и фехтование [6, р. 227] («ускользает мяч, посланный стремительным ударом, ... крючок обруча шумит..., переносит раны в суровом панкратии; ... для кулачного боя перевязывает руки ремнями, ... раскручивает ... груз метательного диска, ... несётся за отцовскими псами..., копыта её коней бьют дорожку ипподрома») (*III.14 / пер. А.И. Любжина*). – Она выглядит чрезвычайно разносторонней спортсменкой, но метание копья в этот комплекс не входит.

При этом поэт явно не ожидает, что его читатель воспримет эту картину как описание какой-то реальной ситуации. Проперцию нравится проводить контраст между римлянкой, находящейся под присмотром своего мужа («...у нас же девушка ходит, окружённая плотной толпой, тут не только сам не пройдёшь – и мизинца-то к ней не протянешь» – *пер. А.И. Любжина*), и воображаемой женщиной из виртуальной Спарты, которая, будучи такой же активной, как мужчина, была тем самым более доступной для своих поклонников («за девушек не бояться, их не сторожат, не держат взаперти...» – *пер. А.И. Любжина*). Контраст между внушительным списком физических упражнений лакедемонянки и фактически пре-

следуемой целью – сексуальной свободой – показывают, что поэт говорит несерьёзно.

Таким образом, из доступных нам письменных источников только в сочинениях Плутарха сообщается, что спартанские девушки метали диск и копье. Также следует отметить, что ни одно художественное изображение не подтверждает это утверждение.

Кроме того, Платон в диалоге «Законы» рассуждает о том, что было бы желательно, чтобы женщины участвовали в обороне города, стреляя из лука и метая дротики, сражаясь копьем и щитом (как Афина), и поэтому их следует обучать этим дисциплинам (*VII.806a–b*). При этом философ ясно даёт понять, что это не происходит в Спарте, где женщины не принимают участия в подготовке к войне: «в высшей степени неразумно поступают теперь в наших местах, когда не приучаются к этому ... единодушно и одинаково как мужчины, так и женщины» (*VII.805a*). Этот пассаж, на наш взгляд, исключает для классической эпохи практику метания копья.

Таким образом, единственным оставшимся упражнением в «крепости мышц» или физической силе является борьба. В классический период она упоминается только в одном тексте – у Еврипида в «Андромахе», в обличительной тираде Пелея: «...Спартанке как и скромной быть, когда / С девичества, покинув терем, делит / Она палестру с юношей и пеплос / Ей бёдра обнажает на бегах...» (*596–600 / пер. И.Ф. Анненского*). В силу самой природы практикуемых там видов спорта, подразумевающих тесный физический контакт, палестры, по-видимому, вызывают у Пелея особое чувство возмущения.

Вполне вероятно, что авторы, которые впоследствии упоминали о борьбе в связи со спартанскими девушками, всего лишь воспроизвели то, что они прочитали у Еврипида. Например, анонимный латинский поэт (вероятно, Акции), отрывок из которого приводит Цицерон во второй книге «Тускуланских бесед»: «...на девушек Лаконии, / Которым пыль палестры, зной, и труд, и бой / Дороже азиатской плодовитости» (*II.XV.36 / пер. М.Л. Гаспарова*). Согласно тексту, палестра – одно из мест, наиболее часто посещаемых спартанскими девушками. Обратим внимание и на общий контекст отрывка, в котором подчёркивается уникальность лакедемонского опыта женского физического воспитания. Цицерон отмечает, что в Лакедемонии девушки занимались физическими упражнениями, в то время как законодатели иных эллинских полисов предписывали закалять тела только юношей, так как не хотели, чтобы их женщины походила на спартиаток (*II.XV.36*).

Данные письменных источников подтверждаются небольшой серией из бронзовых статуэток второй половины VI века до н.э., изображающих женщин-борцов

и модель которых, вероятно, спартанского происхождения. Фотографии статуэток представлены в статьях Дж. Арригони и Т. Скэнлона [4, pl. 9, 10a, 10b; 9, fig. 12, 3; 12, 4a–b]. Точнее, это не самостоятельные фигурки: статуи девушек играли роль ручек для зеркал или ваз. В каждом случае изображена молодая девушка с небольшой, высоко посаженной грудью и стройным, крепким телом. Такое телосложение типично для спартанских женских статуэток. Единственная одежда на девушках – своего рода треугольные панталоны (*διάζωμα*), которые позволяют нам с уверенностью идентифицировать их как борцов. Из опубликованных примеров только ручка вазы из Олимпии (Олимпия, В 3004) [4, pl. 10b] безусловно лаконского производства; это изображение также является лучшим с точки зрения техники и стиля. Ручка зеркала из Эгины (Афины, NM 7703) демонстрирует коринфское влияние, а статуэтки неизвестного происхождения (Нью-Йорк, Музей Метрополитен, 41.11.5 (Фонд Роджерса); Тренто, Музей провинциального искусства, 3061) [4, pl. 10a; 9, fig. 12, 3; 12, 4a–b] являются подражаниями, изготовленными в великой Греции [6, p. 228]. Вероятно, мы имеем дело с жанром лаконского происхождения, представляющим типично спартанскую тему, которая пользовалась популярностью в эллинском мире. Из всего этого следует вывод, что соревнования в «крепости мышц» или физической силе, упомянутые Ксенофонтom, были, скорее всего, состязаниями в борьбе.

Другой вид упражнений, требующий «крепости мышц» и типичный для Спарты, но обычно не входящий в общепринятый гимнастический каталог – это особая форма прыжков, известная как бибасис. Лексикограф Юлий Поллукс в «Ономастиконе» (IV.102) и Орибазий в «Собрании медицинских знаний» (*Coll. Med.* 6.31), дают нам достаточно точное представление о том, что это было: это прыжок, во время которого ноги согнуты так, что пятки соприкасаются с ягодицами; удары выполняются сначала ногами попеременно, затем обеими ногами вместе. У Поллукса мы узнаём и о соревнованиях для девушек по таким прыжкам (IV.102). Бибасис как типичное упражнение для поддержания физической формы среди лакедемонских женщин, упоминает также Аристофан в «Лисистрате», описывая Лампито (*Aristoph. Lys.* 81–82).

Есть веские основания полагать, что соревнования в беге играли значимую роль в физическом воспитании спартанских девочек. О таких состязаниях, проводившихся, вероятно, каждый год во время Дионисий, рассказывает в «Описании Эллады» Павсаний: «...что касается отдельных одиннадцати женщин, которых тоже называют Дионисиадами, то для них устраивают состязание в беге...» (III.13.7 / пер. С.П. Кондратьева). Другие женщины (Дионисиады и Левкиппиды – дочери Диониса и Левкиппа) приносят жертвы сначала безымянному герою, указавшему Дионису дорогу в Спарту, а затем и самому Дионису (III. 13.7).

Дочери Диониса, соревнующиеся в беге (на этот раз их двенадцать, упоминаются в надписи имперского периода (*SEG XI, 1954, № 610*). Речь идёт о состязаниях в беге, организованных и проходящих в городе, как обычно, в рамках культа [4, p. 77–83].

Удивление вызывает число девушек-соперниц: одиннадцать или двенадцать. Почему так мало? Как они были отобраны? Выполняли ли они другие ритуалы, кроме бега? Мы просто не знаем.

В другом состязании, описанном Феокритом в «Эпиталамии Елены» (Идиллия XVIII), участвуют 240 девушек: «...Все мы ровесницы ей; мы в беге с ней состязались, / Возле эвротских купален, как юноши, маслом натершись, / Нас шестьдесят на четыре – мы юная женская поросль...» (XVIII.22–25 / пер. М.Е. Грабарь-Пассек). В данном случае вопросы вызывает очень большое количество участниц забега. Кто эти 240 девушек? В тексте говорится, что они одного возраста и, скорее всего, того же возраста, что и Елена, которая до замужества, должно быть, принадлежала к этой группе. Однако оно, как считает Ж. Дукат, не могло соответствовать общему количеству молодых девушек одного года рождения и, скорее всего, соответствует двум годам рождения, и, таким образом, термин *συνομάλικες* обозначает возрастную категорию [6, p. 232]. Является ли фраза «шестьдесят на четыре» просто поэтическим приемом для выражения большого числа, или же она предназначена для обозначения структуры группы? И если да, то что это была за структура? Была ли она основана на годах рождения? Или основанием деления были какие-то социальные группы? Соревновались ли 240 девушек сразу в одном забеге, или была серия забегов? Список вопросов можно продолжать, и он свидетельствует о пробелах в наших знаниях о женском физическом воспитании в Спарте.

Несомненно, что это состязание было тесно связано с божественной Еленой. Оно проводилось на дорожке, расположенной вдоль Эвроты, недалеко от купален. Место важно, ибо молодые девушки купались там после забега. – В античности это была классическая эротическая тема, если судить по эпиграмме Руфина, обращённой к Родоклее: «Боги! Не знал я, не знал, что купается здесь Киферея, / Кинув на плечи рукой волны развитых кудрей...» (1.1–2 / пер. Л.В. Блауменау). Далее, в стихотворении Феокрита девушки, пробежав наперегонки, плетут гирлянду, которую они повесят на платан, известный как «дерево Елены». Насколько мы можем понять, это делается в память о предводительнице хора, которая вышла замуж. И весь отрывок, по всей вероятности, описывает церемонию, которая в исторический период составляла часть культа Елены.

У Спарты не было монополии на состязания девушек в беге. Самыми известными и знаменитыми из такого

рода соревнований в древности были Гереи в Олимпии, описанные Павсанием: «Через каждые четыре года на пятый шестнадцатый женщин ткнут Гере пеплос (одеяние); они же устраивают и игры, называемые Гереи. Эти игры состоят из состязания девушек в беге; эти девушки не все одинакового возраста, поэтому первыми бегут самые молодые, за ними те, которые несколько старше их возрастом, и, наконец, бегут самые старшие из девушек. Бегут они так: волосы у них распущены, хитон немного не доходит до колен, правое плечо открыто до груди. И для их состязания предоставляется Олимпийский стадион, но для бега им уменьшают пространство стадиона приблизительно на одну шестую. Победительницам дают венки из маслины и часть коровы, приносимой в жертву Гере. Им разрешено ставить свои статуи с надписанными на них своими именами...» (V.16.2–3 / пер. С.П. Кондратьева). Состязание девушек в беге на Гереях было самым престижным соревнованием, сопоставимым с Олимпийскими играми для мужчин [8, р. 24].

Можно ли считать, что соревнования девушек в беге в Спарте, созданные по образцу этого состязания, являлись аналогом мужских агонов (с возрастными категориями, агонифетами, внутренним регламентом и призами)? Большинство специалистов по данной теме полагают, что ни Дионисии, состоящие из одиннадцати или двенадцати участниц, ни многолюдный забег, изображённый Феоокритом, не соответствуют олимпийской модели [4, р. 85–88; 6, р. 234].

Некоторые античные бронзовые статуэтки идентифицируются исследователями как девушки-бегуньи. На статуе из Сербии, хранящейся в Британском музее (Лондон, инв. 1876,0510.1) [2, с. 198, илл. 77.3b], одежда – короткий хитон с открытой правой грудью – полностью соответствует описанию Павсанием одеяний участниц состязаний в честь Геры в Олимпии (V. 16. 2–3). На статуе из Додоны очень короткий хитон, но вырез весьма скромный и закрывает даже ключицы [2, с. 198, илл. 77.3a]. Позы обеих девушек не вызывают сомнений в том, что они изображены во время бега – правая нога выставлена вперёд, левая рука вытянута назад. Возможно, победительница в беге представлена на римской копии греческой статуи середины V в. до н.э., выставленной в музее Пио-Клементино (Ватикан, инв. 2784). Девушка изображена стоящей в расслабленной позе рядом с лавровой ветвью, у неё распущенные волосы и очень короткая туника с открытой грудью; то есть её образ в точности совпадает с описанием девушек, состязавшихся на Гереях (Paus. V.16.2–3). Многие из участниц этих женских «Олимпийских игр», несомненно, были спартанскими девушками [7, р. 156].

Верховая езда и гонки на колесницах не входили в традиционную программу физической подготовки для мальчиков и, конечно, для девочек (Arist. Pol. 1337b 24–25;

Plato Leg. 804e). Однако, как письменные, так и археологические источники дают нам основание полагать, что лакедемонские женщины занимались верховой ездой. Спарта была известна разведением лошадей. – В святилище Артемиды Орфии было найдено больше вотивов лошадей, чем всех других животных вместе взятых. В этом же святилище обнаружены фрагменты терракотовых статуэток Орфии с лошадьми, едущей верхом и в боковом седле [2, с. 59, илл. 10.4, 10.5, с. 65, илл. 13]. Статуэтки, изображающие Елену верхом на лошади из Менелайона, похожи на статуэтки из святилища Артемиды Орфии [5, esp. 38, fig. 42]. Бронзовые вотивы в обоих святилищах изображают женские фигуры, идентифицированные либо как смертные, либо как Артемида и Елена, едущие в боковом седле. Люди не всегда подражают привычкам богинь, но определённые аналогии могут иметь место.

В «Парфенеи» Алкмана девушки сравнивают себя с различными породами лошадей – енетской, колаксаевой, ибенской (Alcman Parthen. 1,30–39 / пер. В. Вересаева, Н. Казанского, В. Ярхо). Из-за образовательной функции поэзии это замечание предполагает, что лакедемонянки обладали специальными знаниями о разных породах. – Из контекста стихотворения понятно, что енецы и ибенцы превосходят колаксайцев, которые были крепкими пони и использовались больше для колесниц, чем для верховой езды [8, р. 20].

Спартанские женщины умели ездить на лошадях. – Плутарх сообщает о Панфее, которая отправилась к находившемуся в изгнании в Александрии своему супругу Клеомену, и часть этого пути преодолела верхом на лошади: «... вскорости она раздобыла себе коня... без отдыха скакала она до Тенара» (Kleom. 58[38] / пер. С.П. Маркиша). Тот же автор в «Изречениях спартанцев» и биографии Агесилая, рассказывает, что этот спартанский царь любил играть со своими маленькими детьми – Архидамом, Евполией и Иполлитой – и «ездил вместе с ними верхом на палочке» (Ages. 19.10–11, 26.6 / пер. К.П. Лампсакова); «играя с маленькими в лошади, он скакал на палочке» (Moral. 213.70 / пер. С.П. Маркиша). Владение искусством верховой езды наделяло лакедемонянок уникальной для женщин в эллинском мире автономией.

Афинею в «Пире мудрецов» описывает участие спартанских девушек во втором дне обрядов Гиакинфий (в память о Гиацианте): «девушки выезжают на богато убранных крытых повозках и на тележках, запряженных парю, и весь город охвачен радостным праздничным волнением» (IV.139 e–f / пер. Н.Т. Голинкевича). Некоторые исследователи трактуют этот эпизод как гонки на колесницах [7, р. 160–161].

Среди имён спартиатов, чьи колесницы победили в ристаниях в Олимпии с 348 по 388 года до н.э. есть

женское имя – Киниска [3, с. 64]. Она была дочерью лакедемонского царя из рода Еврипонтидов Архелая II и сестрой двух царей – Агиса II и Агесилая. Именно последний, как пишет Плутарх, «...уговорил свою сестру Киниску отправить колесницу для участия в олимпийских состязаниях» (*Ages. 20.1 / пер. Лампсакова*). Павсаний сообщает, что она «...с величайшей страстью предавалась олимпийским состязаниями и первая из женщин содержала с этой целью лошадей и первая из них одержала победу на Олимпийских играх» (*III.8.1–2 / пер. С.П. Кондратьева*). Собственно, побед было две – в 396 и 392 годах до н.э. [3, с. 64]. Естественно, как и все богатые люди, Киниска не управляла колесницей сама, а нанимала профессионального возницу. Она даже не могла наблюдать за своим триумфом, ибо женщинам не разрешалось присутствовать на играх. Но ей, как победительнице Олимпийских игр было позволено поставить свою статую в святилище, что она и реализовала. Павсаний пишет: «в Олимпии сделан каменный пьедестал, на нём колесница с конями и возницей и статуя самой Киниски, творение Апеллеса. На нём есть и надпись, относящаяся к Киниске» (*VI.1.6; V.12.5 / пер. С.П. Кондратьева*). Скульптуры не сохранились. Однако мы знаем, что Апеллес специализировался на образах женщин и любил изображать их молящимися (*Pliny HN XXXIV.86*). Поэтому С. Померой предполагает, что и Киниска была представлена в позе, выражающей благодарность богам [8, р. 22].

В Олимпии найдена эпитафия неизвестного автора, упомянутая Павсанием. Она написана на дорическом диалекте и по форме букв относится к 390–380 годам до н.э.: «Спарты <цари мне> отцы и братья; победив <колесницей на быстроногих конях> я, Киниска, <воздвигла>

эту статую; с гордостью я говорю: единственная из всех женщин Эллады я получила этот венок» (*Anth. Pal. 13.16 / пер. С.П. Кондратьева*).

Искусство верховой еды могло пригодиться лакедемонянкам на охоте. Ксенофонт сообщает, что некоторые женщины любили охотиться: «...хороши не только любившие охоту мужчины, но и те женщины, которым дала это богиня Артемида: Аталанта, Прокрида. Были и другие» (*Суп. 13.18 / пер. Г.А. Янчевецкого*). Хотя он называет мифических женщин – Аталанту, Прокриду – но, возможно, что охотились и смертные спартиатки. Тем более, что им не нужно было далеко ходить, так как район горы Тайгет был богат дичью: «...по всему Тайгету прекрасная охота на диких коз и свиней, особенно же на ланей и медведей» (*Paus. III. 20.4 / пер. С.П. Кондратьева*). Кроме того, в лакедемонском полисе мужчины крайне мало времени проводили в семье, почти не занимались домашним хозяйством [1, с. 60], и, поэтому участие хорошо физически развитых, но не слишком обременённых тяжёлым домашним трудом спартанских женщин в охоте выглядит вполне логичным.

Таким образом, проанализировав и сопоставив письменные и изобразительные источники мы пришли к выводу, что в Спарте архаического и классического периодов девушки тренировались и принимали участие в спортивных состязаниях по борьбе, в беге и прыжкам (бибасис). Кроме того, они могли заниматься верховой ездой на лошадях и охотиться. Другие виды упражнений (метание диска и копья, кулачный бой, панкратион), упоминаемые некоторыми античными авторами, не входили в комплекс физической подготовки лакедемонянок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Ю.В. Архаическая Спарта. Искусство и политика. – СПб.: Нестор-История, 2008. – 342 с.
2. Андреев Ю.В. Спартанская гинекократия // Женщина в античном мире: Сб. статей. – М.: Наука, 1995. – С. 44–62.
3. Зайков А.В. Общество древней Спарты: основные категории социальной структуры. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2013. – 196 с.
4. Arrigoni G. Donne e sport nel mondo Greco: Religione e società // Le donne in Grecia / Ed. by B. Gentili, G. Arrigoni. – Roma–Bari: Laterza, 1985. – Pp. 55–128.
5. Catling H.W. Excavations at the Menelaion, Sparta, 1973–1976 // Archaeological Reports. – Vol. 23. – November 1977. – Pp. 24–42.
6. Ducat J. Spartan Education. Youth and Society in the Classical Period / Trans. E. Stafford, P.-J. Shaw, A. Powell. – Swansea: Classical Press of Wales, 2006. – Pp. xvii + 362.
7. Neils J. Spartan Girls and the Athenian Gaze // A Companion to Women in the Ancient World / Ed. by Sh.L. James, Sh. Dillon. – Oxford; Chichester: Wiley–Blackwell, 2012. – Pp. 153–166.
8. Pomeroy S.B. Spartan Women. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – Pp. xvii + 198.
9. Scanlon T.F. Virgineum gymnasium: Spartan females and early Greek athletics // The Archaeology of the Olympics: the Olympics and Other Festivals in Antiquity / Ed. by W.J. Raschke. – Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988. – Pp. 185–216.

© Тарасова Любовь Валерьевна (tarlv@mail.ru), Куксарев Егор Владимирович (kuksarev@studklg.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИОГРАФИЯ ИЗУЧЕНИЯ СТРАХОВАНИЯ И СТРАХОВОГО МАРКЕТИНГА

Шпачук Наталья Юрьевна

Аспирант, РАНХиГС;

Консультант по работе с рисковыми клиентами,

ООО «СКТ», г. Москва

shpachuchka@yandex.ru

HISTORIOGRAPHY OF THE STUDY OF INSURANCE MARKETING

N. Shpachuk

Summary: The article examines the history of the study of insurance marketing in Russia during the formation of the market economy. The materials of contemporary authors of the studied period, methodological manuals, textbooks on insurance business, studies of later years, monographs and articles are involved in the study. The positive conclusions of the researchers of the period under review are revealed. The writings of later years, however, present a rather pessimistic overview of the current situation. The researchers made conclusions about the not fully formed concept of insurance marketing.

Keywords: insurance marketing, insurance, history of study, historiography.

Аннотация: В статье рассматривается история изучения страхового маркетинга в России периода становления рыночной экономики. К исследованию привлечены материалы авторов-современников изучаемого периода, методические пособия, учебники по страховому делу; исследования поздних лет, монографии и статьи. Выявлены позитивные выводы исследователей рассматриваемого периода. Труды поздних лет, однако, представляют достаточно pessimistic обзор сложившейся ситуации. Исследователями сделаны выводы о неполноте сформировавшейся концепции страхового маркетинга.

Ключевые слова: страховой маркетинг, страхование, история изучения, историография.

Страховой маркетинг является системой организации деятельности страховщика по разработке и продвижению страхового продукта. Маркетинг основывается на анализе страхового рынка и спроса на определенные услуги (продукты) среди населения. Следует рассматривать маркетинг страховых услуг как деятельность страховщика по продаже услуг на основе взаимовыгодных сделок между страховщиком и потребителем. Тема страхового маркетинга относительно новая для исследователей истории финансовой политики и экономики. Однако 30-летняя история практического применения коммерческого страхования дает ряд трудов, посвященных проблематике маркетинга в страховании.

Работы по исследуемой теме можно выделить в несколько групп: монографии, методические пособия, учебные пособия, диссертационные исследования и статьи. Отметим определенную историчность большинства монографий, посвященных страхованию. Причем историю не только рассматриваемого периода, но историю страхования в России с момента появления самого явления. Среди монографий выделяются и работы, написанные в период становления рынка – монографии современников. Они значительно перекликаются с методическими пособиями, относящимися к периоду 1990-2000 годов. В свою очередь, методички своим наполнением дополняются учебными пособиями, описывающими практическое применение методов страхового маркетинга и предоставления услуги. Теоре-

тико-методологические подходы к исследованию страхования, страхового маркетинга изложены в трудах Туленты Д.С., Галагузы Н.Ф., Шахова В.В. и др.

Проблематику страхового маркетинга затронул С.Л. Ефимов, определивший основные элементы маркетинга в виде цены, товара,

Кроме того, автор обращает внимание на разумную стоимость услуги и методов распространения и методов стимулирования, а также определивший начало страхового маркетинга в 1960-е гг. западными страховщиками [5]. А.Н. Зубец и Н.Н. Никулина утверждали, что страховой маркетинг стал ответвлением от общего маркетинга в 60-70 гг. в странах Запада [8, 12]. В своем практическом пособии Никулина описывает российскую страховую систему. Представлена характеристика государственного регулирования и надзора за страховой деятельностью. Описываются этапы развития страхового маркетинга и основные идеи, актуальные в определенных периоды развития. Исследователь выделяет несколько периодов развития концепций маркетинга в страховании: концепцию совершенствования производства продукции конца XIX вв., концепцию совершенствования товара 1905-1933 гг., концепцию коммерческих усилий 1933-1950 гг., концепцию маркетинга 1950-1970 гг., концепцию социального маркетинга 1970-х. Исходя из классификации автора, именно с 1980-х гг., когда началось изучение спроса и предложения на страхование в экономических категориях, можно говорить о возникновении совре-

менного понимания страхового маркетинга, полное воплощение которого стало заметно с 2002 года.

Директор Института социально-экономических исследований Финансового университета при Правительстве РФ, доктор экономических наук. А.Н. Зубец, бывший начальник отдела общественных связей и маркетинга в страховой компании «Ингосстрах» в своих работах представляет как теоретические основы маркетинга, так и практические на период 1998-1999 годов [7,8]. Рассмотрена роль маркетинга в экономике и место страхового маркетинга в повышении эффективности страховой сферы. Автор уделит внимание организации маркетинга в страховой компании, а также вопросам страхового продукта и его месте на страховом рынке. Рассмотрены актуальные, на 1998-1999 гг., проблемы страхования и страхового маркетинга. Проведено исследование состояния страхового рынка России, а также его маркетинговая структура. Автор выявил главенство только 10-15 страховых компаний в рассматриваемый период. Выявлены три этапа развития маркетинга в период с 1988 по 1998 гг., рассмотрены особенности каждого из этапов. Первый и второй период с 1988 по 1995 гг. Зубец объединяет под общим критерием псевдо-страховых схем, созданных для выплат зарплат и финансовых продуктов под видом страхования, не требовавших маркетинга ввиду окупаемости продукта, гарантировавшего выплату зарплат застрахованного предприятия. На этот период единственной компанией, соответствовавшей функционалу страховой организации был Ингосстрах, ориентировавшийся на западные примеры. А началом интереса к рекламе и маркетингу автор считает 1996 год, когда действительно стали появляться маркетинговые стратегии в страховых компаниях.

Туленты Д.С., в соавторстве с В.Б. Гомелля предложил свой подход к пониманию маркетинга как элементу экономики. Особенности маркетинга, таким образом, были рассмотрены с этой точки зрения. Авторы сделали акцент на причинах возникновения и особенностях страхового маркетинга. Также выявлены основные элементы инструментария страховщика: качество услуг, система доставки, интеракции, имидж страховой компании [4]. Со своей стороны, Гомелля В.Б. не затрагивая тему маркетинга напрямую, рассматривает спрос и предложение страхового продукта. К критериям формирования грамотного продукта относит простой язык документа, уверенность в получении услуги и финансовые возможности страховой компании. прозрачность предложения страховщика, сопровождаемые грамотным маркетингом [13].

В книге под редакцией Астаповича А.З. содержится анализ вариантов развития страхового рынка на фоне вступления в силу Соглашения о партнерстве и сотрудничестве между ЕС и РФ и переговорном процессе о

вступлении РФ в ВТО. Представлены примеры зарубежного опыта, а также основные тенденции и методы регулирования страхования в России, в том числе в вопросах продвижения услуг [15]. Относительно вопроса рекламы как инструмента продвижения страховых услуг на период 1995 г. интересно исследование Галагузы Н.Ф. [3]. Раскрывается содержание и роль рекламы в страховании. Уделено внимание воздействию рекламы на процесс заключения договора страхования. Дано обобщение приемов рекламной деятельности зарубежных и отечественных страховщиков. Немалое внимание уделено примерам рекламных проспектов, логотипов и буклетов. Автор уделяет внимание не только теоретическим вопросам страхования, но и вопросам имиджа компании и требованиям рекламного продукта.

Наиболее комплексные исследования исторического плана представлены в работах Г.В. Васильева, С.А. Шигильчевой и С.Л. Ефимова, В.В. Акимова, В.Н. Борзых, которые показывают материал по страхованию до 1996 года [2,14]. В своем пособии для страховых брокеров Ефимов С.Л. обобщает материалы по теории и практике страхового дела [5]. Представлены примеры практической работы страховых агентов и брокеров, основная проблематика. Отдельное внимание уделено маркетингу и рекламе, в том числе вопросам сегментации рынка страховых услуг, реализации рекламных стратегий на основе поведения потребителя.

Взгляды на маркетинговые методы исследователей этой темы почти сходны. Среди диссертационных исследований это работа Туленты Д.С., посвященная раннему развитию страхового рынка, Кюрджиева С.П., рассматривающая именно страховое предпринимательство и его перспективы на 1998 год. [11, 16]. Кюрджиев С.П. представил данные, показывающие кризис страхового рынка, что выражается в сокращении объема страховых услуг, ликвидацией ряда страховых компаний, в том числе по причине банкротства и отзыва лицензий. Спрос на обязательное страхование перекрывал возможности для развития более 90% от видового разнообразия страхования. Причем, как отмечает автор, рост объема страховой премии происходил в основном за счет обязательных видов страхования, при снижении доли страховых взносов по добровольным видам страховых операций. Что говорит о застое маркетинга в сфере коммерческого страхования [11]. А впервые обратился к этому вопросу Шахов В.В. В исследовании изучены варианты организации страхования в России в условиях зарождающегося рынка. Изложена теория и практика реализации страхования, описаны виды страховых и перестраховочных услуг. Отдельное внимание в книге уделено регулированию лицензирования, налогообложения и аспектам финансовой устойчивости страховой компании в условиях нарастающей конкуренции. Также изучен зарубежный опыт коммерческого страхования [18].

Балакирева В.Ю. рассматривает развитие страхования с точки зрения выявления спроса на определенные виды, в том числе за счет грамотного маркетинга [1]. Более поздняя работа Качаловой Е.Ш. приобщает как прошлый опыт страховой деятельности, так и перспективы отрасли на 2004 год [9]. По факту, рассмотрение вопроса развития методов маркетинга в страховании возможно в основном с привлечением работ, выпущенных в период 1990-2000 годов, особенно, среди диссертаций. Отметим, однако, что маркетинг описывается общими словами. Качалова оценивает уровень страховой защиты как низкий. При этом отмечается низкое качество страховых услуг при высокой стоимости. Выявлены низкий спрос на услугу, слабое развитие классического страхования. Отсутствие развитого перестрахования автор связывает с отсутствием капитализации страховых компаний, острой конкуренцией с международными страховыми организациями, а также использованием перестрахования как инструмента вывода капитала за рубеж. Отдельное внимание уделено концентрации страхового капитала в крупных финансовых центрах, таких как Москва и

регионах с высокой долей добычи ресурсов. Что непосредственно отражается как на спросе на страхование, так и на маркетинге в этой сфере.

Более подробные примеры маркетинга приводятся в статьях. Это работы Жигас М.Г., Ханина Г.И. [6, 17]. Здесь представлены не только примеры страхового рынка и продуктов, он и спрос на определенные типы услуг. Ханнин выделил особенности маркетинга периода исходя из запросов рассматриваемого периода [17].

Отметим, что историография страхового маркетинга является незавершенной ввиду продолжающегося развития самого маркетинга. Рассмотренные исследования показывают как негативный взгляд на прогноз развития страхового маркетинга, так и позитивный. Отдельно стоит заметить две основные ветви исследований - труды современников и труды, выпущенные после 2002 года. Если работы до 2002 г. носят позитивный характер, то труды современного периода уже критически оценивают эволюцию страхового маркетинга и его перспективы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева В.Ю. Перспективы развития личного страхования в России: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.10.
2. Васильев Г.В. История страхового дела в России / Г.В. Васильев, С.А. Шигильчева; Науч.-исслед. ин-т соц.-экон. проблем развития регионов Чуваш. гос. ун-та им. И.Н. Ульянова, Волго-Вят. регион. центр "Ассоц. содействия вузам". - М: Пресс-сервис, 1997. - 251 с.
3. Галагуза Н.Ф. Реклама в страховании: ключ к успеху. - М.: Финансы, 1995. - 132 с.
4. Гомелля В.Б. Страховой маркетинг: (Актуал. вопр. методологии, теории и практики) / В.Б. Гомелля, Д.С. Туленты. - М: АНКЛ, 1999. - 122 с.
5. Ефимов С.Л. Деловая практика страхового агента и брокера: [Учеб. пособие] / С.Л. Ефимов. - М: Страховой полис, 1996. - 414 с.
6. Жигас М.Г. Страховой рынок России: анализ общего реального спроса // Известия БГУ. 2002. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strahovoy-rynok-rossii-analiz-obshchego-realnogo-sprosa> (дата обращения: 27.09.2023).
7. Зубец А.Н. Страховой маркетинг в России. Практ. пособие - М.: Центр экономики и маркетинга, 1999. - 336 с.
8. Зубец А.Н. Страховой маркетинг / А.Н. Зубец. - М.: Анкил, 2009. - 430 с.
9. Качалова, Елена Шайдаатовна. Формирование и развитие системы коммерческого страхования в России: диссертация ... доктора экономических наук: 08.00.10. - М, 2004 - 338 с.: ил.
10. Колесникова Татьяна Владимировна Генезис страхового маркетинга в экономической науке // Известия БГУ. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-strahovogo-marketinga-v-ekonomicheskoy-nauke> (дата обращения: 10.10.2023).
11. Кюрджиев, Сергей Пантелеевич. Страховое предпринимательство в условиях перехода к рынку: Типология и динамика: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.30. - Ростов-на-Дону, 1998. - 201 с.
12. Никулина Н.Н. Страховой маркетинг: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности (080105) "Финансы и кредит" / Н.Н. Никулина, Л.Ф. Суходоева, Н.Д. Эриашвили. - М: ЮНИТИ, 2012. - 503 с.
13. Очерки экономической теории страхования: [монография] / В.Б. Гомелля; под ред. Е.В. Коломина. - Москва: Финансы и статистика, 2010. - 350 с.
14. Страховое дело в России: вехи истории / С.Л. Ефимов, В.В. Акимов, В.Н. Борзых. - М.: Рус. слово: АСО "Россия", 1997. - 205 с.
15. Тенденции и перспективы развития страхования в России / Под ред. Астаповича А.З., Котловского И.Б. - М.: Диалог МГУ, 1999. - 80 с.
16. Туленты Д.С. Страховой маркетинг в условиях становления рыночного хозяйства России: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.10. - М, 1997. - 170 с.
17. Ханин Григорий Исакович Страховая система России в 1992-1998 годы // Идеи и идеалы. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strahovaya-sistema-rossii-v-1992-1998-gody> (дата обращения: 27.09.2023).
18. Шахов, Вячеслав Викторович. Государственное страхование в условиях перехода к рыночной экономике: диссертация ... кандидата экономических наук: 08.00.10. - М, 1990.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES TO INCREASE MOTIVATION OF FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

M. Aseeva

Summary: The relevance of this paper is due to the fact that a low level of integrative motivation of foreign students studying Russian will not only prevent them from successfully "joining" the team, but may also generally prevent them from obtaining higher education. Purpose of the paper: to analyse how extracurricular activities can increase the motivation of foreign students studying Russian. The material basis of the study was formed by the works of the following authors: M.Y. Kononova, S.N. Abdullaev, E.N. Anokhina, E.V. Karpets, N.A. Vanyushina, V.G. Sengkei, H. Wu, O.R. Ametova and others. As a result, it is concluded that within the framework of learning Russian by foreign students, motivation should be divided into instrumental and integrative motivation. Integrative motivation, in its turn, allows the student to better assimilate sociocultural aspects of the language context, as a result of which he/she is most effectively embedded in an unfamiliar cultural space. The higher the «cohesion» of the group - the higher the integrative motivation. We have noted the following types of extracurricular activities that are the most relevant for foreign students studying Russian: study excursion, study of a certain historical date, participation in festive events, thematic lessons-concerts.

Keywords: instrumental motivation, extracurricular activities, Russian language, foreign students, study excursion, group cohesion.

Асеева Мария Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет
marias74@mail.ru

Аннотация: Актуальность настоящей работы обусловлена тем фактом, что низкий уровень интегративной мотивации иностранных студентов, изучающих русский язык, не только не позволит им успешно «влиться» в коллектив, но также может в целом помешать получению высшего образования. Цель работы: проанализировать, каким образом внеаудиторная работа может повысить мотивацию иностранных студентов, изучающих русский язык. Материальную основу исследования составили работы следующих авторов: М.Ю. Кононова, С.Н. Абдуллаев, Э.Н. Анохина, Е.В. Карпец, Н.А. Ванюшина, В.Г. Сенгкей, Х. Ву, О.Р. Аметова и другие. В результате сделан вывод о том, что в рамках изучения русского языка иностранными студентами мотивацию следует разделить на инструментальную и интегративную. Интегративная мотивация, в свою очередь, позволяет студенту лучше усвоить социокультурные аспекты языкового контекста, в результате чего он наиболее эффективно встраивается в незнакомое культурное пространство. Чем выше «сплоченность» группы – тем выше интегративная мотивация. Нами были отмечены следующие виды внеаудиторной работы, являющиеся наиболее актуальными для иностранных студентов, изучающих русский язык: учебная экскурсия, изучение определенной исторической даты, участие в праздничных мероприятиях, тематические уроки-концерты.

Ключевые слова: инструментальная мотивация, внеаудиторная работа, русский язык, иностранные студенты, учебная экскурсия, групповая сплоченность.

На сегодняшний день вопросы, связанные с повышением мотивации студентов, продолжают оставаться актуальными, так как от наличия или отсутствия мотивации зависит следующее: сможет ли студент в полной мере реализовать себя в трудовой деятельности после получения высшего образования, насколько квалифицированным специалистом он станет. Кроме того, как будет видно далее, мотивация оказывает существенное влияние на взаимоотношения студента с его одноклассниками (и наоборот). При условии, что иностранный студент в рамках образовательного процесса руководствуется утилитарными мотивами (инструментальная мотивация), он станет изучать русский язык формально, в результате чего не сможет ставить перед собой учебные цели в отсутствие внешнего влияния со стороны преподавателя. В результате это может привести к потере интереса к изучению предмета. Вышеприведенные факты свидетельствуют об актуальности насто-

ящей работы, цель которой – проанализировать, каким образом внеаудиторная работа может повысить мотивацию иностранных студентов, изучающих русский язык.

Ряд исследователей, среди которых необходимо отметить В.Г. Сенгки и Е.Х. Галага, утверждают, что уровень мотивации студентов оказывает значительное влияние на качество иноязычного образования [9]. При этом под мотивацией они понимают такой психофизиологический процесс, который управляет человеческим поведением и задает ему определенную направленность, организацию, активность и устойчивость.

В рамках настоящей работы особый интерес представляет исследование Х. Ву, в рамках которого ученый выделяет два типа мотивации, оказывающих влияние на успешность изучения второго языка: интегративную и инструментальную [10]. Инструментальная мотивация –

это наличие прагматической причины, в силу которой обучающийся должен изучать какую-либо тему. В качестве примера можно привести ситуацию, когда один человек хочет выучить иностранный язык для получения лучшего образования, а другой - для получения лучшей работы. В действительности инструментальная мотивация рано или поздно перестает быть ключевым условием для изучения иностранного языка. Причина этого заключается в том, что получение высшего образования составляет порядка четырех лет. Как правило, иностранный студент, испытывающий трудности с изучением русского языка и погруженный в русскоговорящую среду, начинает незамедлительно получать негативную обратную связь как от однокурсников, так и от преподавателей [5]. В результате даже выполнение бытовых действий, например, посещение магазина, начинает представлять сложность, так как человеку приходится использовать жестикуляцию или пытаться изъясниться иным образом. Крайняя степень такого положения дел – это чувство полного одиночества, которое студент испытывает вдали от дома. Представляется сомнительным, что студент, оказавшийся в подобной ситуации, продолжит оставаться замотивированным за счет обещаний того, что через несколько лет его ситуация изменится к лучшему (после получения диплома).

Что касается интегративной мотивации, то она помогает усваивать социокультурные аспекты языкового контекста, что помогает студенту лучше понять культуру изучаемого языка и народа.

О.Р. Аметова указывает, что именно от наличия или отсутствия мотивации зависит успех в усвоении второго языка [7]. В процессе обучения учащийся перенимает культуру изучаемого языка, приспосабливается к ней и начинает думать на изучаемом языке. По этой причине изучение иностранного языка считается более сложным, чем изучение других предметов в ВУЗе.

Н.Е. Буланкина и С.А. Белова утверждают, что внеаудиторная деятельность, включающая в себя формирование социальных групп, обеспечивающих автономное обучение и общение со сверстниками, а также значимость цели, которую ставят перед собой студенты, изучая язык – вот что оказывает существенное влияние на повышение мотивации студентов, изучающих второй язык [8].

О важности внеаудиторной работы, представляющей собой такую образовательную деятельность, при которой студент получает знания вне расписания аудиторных занятий, говорит в своем исследовании В.А. Патрикеева. Так, автор высказывает точку зрения, согласно которой интегративная мотивация студентов, изучающих иностранный язык, напрямую зависит от «сплоченности» группы [6]. Представляется необходимым раскрыть содержание термина «сплоченная группа». Это

такая группа, в которой присутствует сильное чувство «мы», и в которой студенты рады быть ее частью. Иными словами, сплоченность относится к приверженности членов группы как к самой группе, так и друг к другу. Это фундамент, на котором в дальнейшем должен строиться образовательный процесс.

Сплоченность часто проявляется в том, что члены группы ищут друг в друге взаимную поддержку. Что еще более важно с нашей точки зрения: в сплоченных группах мотивация студентов, как правило, повышается. Это связано с тем, что в таких группах студенты разделяют ответственность за достижение глобальных групповых целей между друг другом, в результате чего позитивные отношения между ними делают процесс обучения более доступным.

Существует ряд специфических факторов, которые могут положительно повлиять на этот процесс, и многие из них могут быть скорректированы преподавателем:

- Насколько близко студенты знакомы друг с другом. Для того чтобы помочь студентам лучше узнать друг друга, можно включить в начало нового курса специальные «вводные занятия», которые теоретически могут помочь иностранным студентам раскрепоститься, запомнить имена друг друга и обменяться личной информацией. В дальнейшем можно предоставить студентам дополнительные возможности узнать больше друг о друге, персонализовав определенные виды деятельности;
- Физическая близость (т.е. физическое расстояние, например, сидение рядом), контакт и взаимодействие. С.Н. Абдуллаев и А.Х. Юсупова в рамках своей работы приходят к выводу о том, что преподаватель должен время от времени перемещать студентов [1], что позволит предотвратить возникновение жесткой схемы рассадки. Очень эффективны такие виды деятельности, как парная работа, работа в малых группах, ролевые игры и работа над проектами. Внеклассные мероприятия и выезды на природу также являются хорошими способами предоставления возможностей для контакта и взаимодействия;
- Сотрудничество между членами группы для достижения общих целей. Может успешно развиваться путем включения определенных заданий, например, совместного решения заданий, заполнения рабочих тетрадей;
- Успешное выполнение заданий всей группой и чувство группового успеха. Время от времени можно включать в образовательную деятельность задания или проекты, выполнение которых будут задействовать всех членов группы, в результате выполнения которых группа сможет поздравить себя с достигнутыми результатами;
- Поощрение позитивной внутригрупповой кон-

курении. Организация «языковых» соревнований в малых группах (т.е. игр, в которых малые группы соревнуются между собой) способствуют развитию межгрупповых отношений. Можно объединять в малые группы студентов, которые в обычных условиях не могут вступить в дружеские взаимоотношения с другими членами группы;

- Наличие «общей угрозы» (например, возникновение чувства товарищества перед сложным экзаменом) или совместных трудностей, которые пережили члены группы (например, совместное выполнение какого-либо трудного задания). Помогают сформировать в иностранных студентах ощущение «товарищей по несчастью», что может сплотить их;
- Групповые легенды. Преподаватель может способствовать созданию своего рода «групповой мифологии», предлагая учащимся дать группе название и придумать ее характеристики. Студенты также могут создавать групповые ритуалы, создать полуофициальную историю группы, подготовить «групповые объекты и символы» (например, флаги или гербы), а также найти или создать соответствующие девизы/лозунги группы.

Из семи представленных выше факторов шесть (кроме «групповых мифов») непосредственно касаются внеаудиторной работы. Так, например, задание, в рамках которого иностранные студенты разбиваются на малые группы и вне аудиторного расписания готовят доклад на определенную тему (например, история российского государства), в результате соревнуясь между собой, чей доклад окажется лучше, соответствует практически всем факторам, повышающим групповую сплоченность (которая в конечном итоге служит повышению интегративной мотивации).

Далее, представляется необходимым акцентировать внимание на конкретных видах внеаудиторной работы, которые можно предложить иностранным студентам в рамках изучения русского языка.

Э.Н. Анохина в рамках своей работы выделяет следующие виды внеаудиторных работ, представляющих особый интерес в рамках настоящего исследования [2]. В первую очередь, речь идет о следующих мероприятиях:

- соревнования, включающие в себя участие в олимпиадах, конкурсах и викторинах;
- творческая тематическая деятельность, в рамках которой иностранные студенты могут, например, создавать стенгазеты на определенную тему, связанную с русским языком. В качестве примера можно создать стенгазету на тему просмотренного определенного фильма или же на тему прочитанной книги русского автора;
- мероприятия культурного-массового характера.

К ним относятся: концерт, праздничные мероприятия, приглашение в ВУЗ человека (бывшего иностранного студента), который мог бы на личном опыте рассказать о сложностях в изучении русского языка, с которыми он столкнулся в рамках получения высшего образования, что позволит студентам идентифицировать себя с ним, и повысить сплоченность группы;

- участие в научно-массовых мероприятиях, к которым следует отнести научные конференции, коллоквиумы, участие в играх «Что? Где? Когда?».

Е.В. Карпец и Н.А. Петрова в своих исследованиях, акцентируют внимание на том, что одним из наиболее результативных способов внеаудиторного обучения иностранных студентов являются экскурсии, направленные на образовательные цели [4]. Такие мероприятия не только способствуют более глубокому освоению русского языка среди обучающихся, но и играют значительную роль в их знакомстве с культурной средой и историческим багажом города, где они проживают и учатся. Именно это знакомство может стать ключом к формированию у студентов интегративной мотивации, которая обуславливает желание погрузиться в российскую культурную среду, адаптироваться и в полной мере интегрироваться в неё.

Приведем во внимание экскурсии, организуемые в Санкт-Петербурге, чтобы наглядно показать, как подобная деятельность может быть реализована на практике. Одна из таких экскурсий может начаться с исторического центра города, скажем, с Площади Восстания или с известного Невского проспекта. Преподаватель, в роли экскурсовода, может затем плавно перейти к рассказу о ключевых достопримечательностях, таких как Казанский собор, Дворцовая площадь и Александрийская колонна, вводя студентов в курс исторических событий, которые оставили свой отпечаток на городе. От рассказов о днях основания Петербурга Петром Великим в 1703 году до жизненно важных эпизодов, таких как осада Ленинграда в годы Великой Отечественной войны, студенты могут получить обширное представление о прошлом города.

В случае, если преподаватель решит делать акцент на более современных культурных аспектах, то он может провести студентов по улице Рубинштейна, указывая на место, где когда-то располагался знаменитый Ленинградский рок-клуб. В этом контексте упоминание о выступлениях культовых групп, таких как «Кино», «Аквариум» и «Наутилус Помпилиус», может стать отличным дополнением к ознакомлению с современной российской культурой.

В качестве заключения экскурсионной программы предлагается посещение одного из самых знаковых музеев Петербурга, что станет настоящим украшением образовательной экскурсии. В зависимости от предпо-

чений и интересов группы студенты могут погрузиться в роскошь Зимнего Дворца, вместе с его великолепным Эрмитажем, или же посетить Русский музей, чтобы соприкоснуться с шедеврами русского искусства. Оба этих музея представляют неисчерпаемую ценность для понимания исторического и культурного развития России, что делает их идеальными пунктами для образовательного маршрута иностранных студентов.

Полагаем, что за день до предполагаемой экскурсии необходимо тщательно подготовить иностранных студентов посредством организации лексико-грамматической работы, в рамках которой обучающиеся будут читать текст об исторических событиях, которые будут затронуты в ходе экскурсии. Далее представляется необходимым предложить студентам выполнение послетекстовых заданий. В течение экскурсии, обучающиеся станут во второй раз проговаривать лексику, полученную за день до этого в аудитории.

Н.А. Ванюшина отмечает иной вид внеаудиторной работы, зарекомендовавший, согласно ее мнению, себя в качестве одного из наиболее эффективных [3]. Речь идет о «парах», в рамках которых иностранные студенты изучают определенную историческую дату России или праздничные мероприятия и связанные с ними исторические события. В качестве примера можно отметить международный день студента, традиционно отмечающийся в ноябре. Полагаем, что к ноябрю (третий месяц учебного года) студенты уже хорошо знают членов своей группы, следовательно, они не станут испытывать дискомфорт, пытаясь рассказать историю государства, из которого они прибыли. В результате это будет способствовать сплоченности.

Введение внеаудиторных инициатив для иностранных учащихся, таких как открытые культурно-образовательные встречи в формате музыкальных лекций, является важным подходом. Такие мероприятия часто привлекают внимание как студентов России, так и их наставников. Одним из примеров может служить лекция, ориентированная на определенный праздник или культуру страны, представленной учениками. Процесс создания такой встречи включает в себя несколько шагов: начиная с детального планирования и заканчивая разработкой драматургии и организацией выступлений. Завершение подобного мероприятия сопровождается анализом его результатов. Подготовка к таким встречам занимает значительное время и простирается за рамки самого события. Участие в таких проектах укрепляет свя-

зи между студентами и преподавателями, способствует улучшению взаимоотношений и уменьшению культурных различий среди учащихся из разных стран. Все эти аспекты, в конечном итоге, стимулируют речевую активность и помогают в формировании общительной индивидуальности.

Безусловно, основная цель таких внеаудиторных инициатив заключается в развитии языковых навыков и способностей, что представляет собой образовательный приоритет и гармонично вписывается в общий учебный процесс, включая учебные планы и программы. Создание непринужденной, праздничной обстановки, возможность добровольного участия и другие подобные факторы способствуют достижению образовательных целей.

На основании вышеизложенного приходим к выводу о том, что мотивация, представляющая собой психофизиологический процесс, управляющий человеческим поведением и задающий ему определенную направленность, организацию и устойчивость, в рамках изучения иностранного языка делится на два вида: на инструментальную и интегративную. Что касается последней, то она помогает усваивать социокультурные аспекты языкового контекста, что помогает студенту лучше понять культуру изучаемого языка и народа. Кроме того, сделан вывод о том, что интегративная мотивация студентов, изучающих иностранный язык, напрямую зависит от «сплоченности» группы. Чем выше «сплоченность» группы – тем выше интегративная мотивация. Среди видов внеаудиторной работы, позволяющих повысить мотивацию иностранных студентов, изучающих русский язык, нами были отмечены следующие: соревнования, творческая тематическая деятельность, культурно-массовые мероприятия, научно-массовые мероприятия. Особое внимание было акцентировано на следующих видах: учебная экскурсия, изучение определенной исторической даты, участие в праздничных мероприятиях, тематические уроки-концерты.

Кроме того, полагаем, что активная внеаудиторная деятельность служит общему повышению уровня владения русским языком; позволяет иностранным студентам наиболее оперативно интегрироваться в образовательный процесс; позволяет развить навыки коммуникативной и межличностной направленности. Последнее, в свою очередь, оказывает положительное влияние на групповую сплоченность, которая, в конечном счете, положительно влияет на интегративную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев С.Н., Юсупова А.Х. Транслингвальная стратегия в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вестник Иссик-Кульского университета. - 2021. - № 50-1. - С. 137-142.

2. Анохина Э.Н. Особенности применения проектной технологии в разноуровневой группе на занятиях русского языка как иностранного // В сборнике: Актуальные проблемы преподавания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. сборник научных статей. Смоленск, 2023. - С. 5-9.
3. Ванюшина Н.А. Потенциал внеучебной работы в формировании социокультурной компетенции иностранных студентов // В сборнике: Образование на русском языке: проблемы, поиски, перспективы. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Отв. редактор Е.М. Дзюба. Нижний Новгород, 2020. - С. 159-162.
4. Карпец Е.В., Петрова Н.А. Урок-экскурсия как нестандартный вид обучения русскому языку как иностранному (на примере экскурсии в иркутский перпинарий) // Молодежный вестник ИргТУ. - 2021. - Т. 11. - № 3. - С. 140-145.
5. Кононова М.Ю. Повышение мотивации иностранных студентов-медиков при изучении русского языка (из опыта работы) // В сборнике: Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения. сборник трудов I Международного научного конгресса. Москва, 2021. - С. 128-130.
6. Патрикеева В.А., Иванова И.П. Влияние сплоченности студенческой группы на мотивацию к обучению // В сборнике: Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития. Сборник научных трудов. - 2019. - С. 446-450.
7. Ametova O.R. The influence of integrative motivation and instrumental motivation on learning english as a foreign language // Journal of Critical Reviews. - 2020. - Т. 7. - № 12. - С. 942-945.
8. Bulankina N.E., Belova S.A. Educational potential of international languages in extracurricular activities // Сибирский учитель. - 2020. - № 1 (128). - С. 34-40.
9. Sengkey V.G., Galag E.H. Student attitudes and motivation in learning English // Catalyst. - 2019. - № 17. - Pp. 115-122.
10. Wu X. Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021 // Front. Psychol. - 2022. - Vol. 13.

© Асеева Мария Андреевна (marias74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА

Битшева Ирина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Казанский
национальный исследовательский технологический
университет
ibtsheva@yandex.ru

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF STUDENTS BY MEANS OF FORMATION PHYSICAL CULTURE AND RECREATION SPACE OF THE UNIVERSITY

I. Bitsheva

Summary: The quality of life as a systemic concept is determined by the unity of its components: the person himself as a biological and spiritual being, his vital activity and the complex of conditions in which it takes place. An innovative approach in defining the essential and meaningful characteristics and the interpretation of the concept of «Quality of life» was the introduction of a new component into this interpretation as an innovative component, namely: «the life potential of people».

Our research consisted in the analysis of documentation, conducting surveys, questionnaires and interviews.

Today, the urgent task is to bring the physical culture and recreation space of the university into a stable balanced space that can meet all the requirements and requests dictated by modern students.

Keywords: quality of life of students, physical culture and wellness space, individual health-saving routes.

Аннотация: Качество жизни как системное понятие определяется единством его составляющих: самого человека как биологического и духовного существа, его жизнедеятельности и комплекса условий, в которых она протекает. Инновационным подходом в определении сущностно-содержательной характеристики и самой трактовки понятия «Качество жизни» стало введение в данную трактовку нового компонента как инновационной составляющей, а именно: «жизненный потенциал людей».

Проведенное нами исследование заключалось в анализе документации, проведении опросов, анкетирования и бесед.

На сегодняшний день остро стоит задача приведение физкультурно-оздоровительного пространства вуза в стабильно уравновешенное пространство, которое может отвечать всем требованиям и запросам, диктуемым современными студентами.

Ключевые слова: качество жизни студентов, физкультурно-оздоровительное пространство, индивидуальные здоровьесберегающие маршруты.

Качество жизни как системное понятие определяется единством его составляющих: самого человека как биологического и духовного существа, его жизнедеятельности и комплекса условий, в которых она протекает. Следовательно, «номенклатура» показателей качества жизни объединяет самого человека или его социум, характеристики его жизнедеятельности и описание условий жизни, а также совокупную характеристику субъективных оценок, которые диагностируют отношения субъекта к событиям его жизни. [1,230]

Таким образом, **качество жизни** человека (студента, преподавателя, индивида или социума) – это оценочная категория жизни человека, обобщённо характеризующая параметры всех составляющих его жизни: жизненного потенциала, жизнедеятельности и условий жизнедеятельности. [3]

Качество жизни населения, в целом, и студенческой молодежи, в частности, проявляется в субъективной удовлетворённости человека самим собой и своей жизнью, а также в объективных характеристиках, свойственных человеческой жизни как биологическому, психическому (духовному) и социальному явлению.

Инновационным подходом в определении сущностно-содержательной характеристики и самой трактовки понятия «Качество жизни» стало введение в данную трактовку нового компонента как инновационной составляющей, а именно: «жизненный потенциал людей», а также это может быть – социум или индивид. Этот жизненный потенциал может быть оценен «ядро жизнедеятельности личности». Он может проявляться в желании и стремлении человека к самореализации, к демонстрации своей силы, что в итоге ведет к появлению чувства радости от того, что происходит с человеком и вокруг него. [6]

Как мы понимаем, в понятие качество жизни студентов входят основные три группы показателей:

- социально-личностное состояние (самореализация в профессиональной деятельности, социально-культурный потенциал, удовлетворение в личной жизни, уверенность в социально-политической стабильности государства, на территории которого проживает человек, чувство личной безопасности);
- материальное благополучие (реализация и обеспечение базовых материальных потребностей, накопления финансовые, жилищно-бытовые условия);

— здоровье (общее состояние здоровья, психосоматическое здоровье, возможности отдыха и релаксации, рекреационные зоны оздоровления, медицинские услуги, возможности жизнеобеспечения через сохранение здоровья, интеграционные средства защиты здоровья, наличие профилактических центров по сохранению здоровья и др.).

Проведенный нами опрос на этапе констатирующего эксперимента включал серию анкетирований, бесед и исследований документации, результаты которых мы представляем ниже. Мы предлагали студентам оценить в комплексе свою жизнь с учётом своих социально-бытовых, духовно-нравственных и физических потребностей. Также этот опрос позволял провести некий сравнительный анализ, как было раньше и чего бы хотелось в будущем. (Рис. 1.)

Полностью устраивает качество жизни студентов технического университета только 25,2% опрошенных. Большинство студентов 54,9% считают, что можно было бы лучше, при этом 59,4% хотели бы иметь более высокое качество жизни, чем у них сейчас. Студентов технического университета не устраивает современная политическая ситуация в мире 20,7%, низкий материальный уровень 18,6%, неопределенность с будущим трудоустройством 18,5%, неудовлетворительные бытовые условия 14,1%. Анализ оценок студентами обстоятельств, которые, по их мнению, снижают качество жизни, показал, что наибольшее количество студентов не устраивают два жизненных аспекта: пугает современная политическая ситуация в мире, низкий материальный уровень. Полностью устраивает материальный уровень 4,6%, частично устраивает (скорее да, чем нет) 11,9% очень маленькая стипендия не устраивает 19,6% опрошенных, большинство студентов просят финансовой помощи у родителей 21,7%, чтобы улучшить финансовую составляющую стараются подрабатывать 10,8% студентов. (Рис. 2.)

На вопрос – «Что Вы подразумеваете под качеством жизни?», большинство студентов основными составляющими являются два показателя: быть успешным во всех сферах жизни и быть здоровым. Следующую позицию по значимости занимают два показателя: возможность хорошо трудоустроиться и большое количество денег. Наименее значимым для студентов является аспект спутника жизни (найти свою вторую половину). Минимальная доля студентов (1,8% и меньше) затруднились определить приоритет по значимости показателей качества жизни. Мы наблюдаем, что качество жизни полностью устраивает 16,9% студентов и 59,4% хотят иметь более высокое качество жизни, чем сегодня.

Когда студенты ответили на вопрос «Из чего, по их мнению, складывается качество жизни»: высокий уровень дохода – 16,4%, уровень здоровья – 18,0%, наличие материальных благ и личное счастье – 30,7%, студенты технического вуза выделили наличие социального лифта – 11,4% и устойчивое социально политическое общество 10,6%. (Рис. 3.)

Анализ оценок студентов влияния уровня здоровья на качество жизни, показал, что большинство студентов вуза считают, что уровень здоровья напрямую влияет на качество жизни: 92,9%. (Рис. 4, 5.)

Следующий вопрос, на который предлагался ответить студентам: «Как вы поддерживаете свое здоровье?», почти все опрошенные считают, что уровень здоровья напрямую влияет на качество жизни. Для поддержки здоровья только 19,9% не пропускают занятия ФК, ведут здоровый образ жизни 14,1%, не употребляют алкоголь, не курят 15,7%, делают зарядку 10,4%.

На вопрос: «Насколько в Вашем вузе поддерживают здоровье студентов?» большинство студентов всех вузов считают, что: в техническом вузе созданы условия

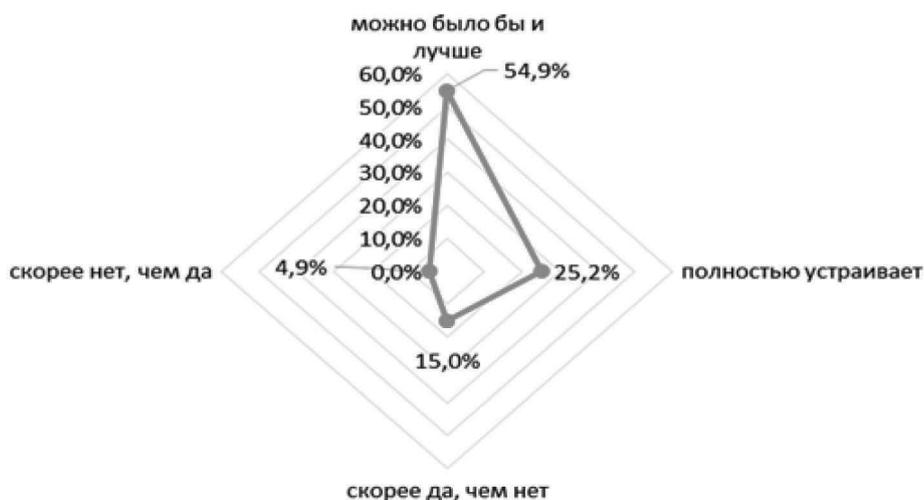


Рис. 1. В какой степени качество жизни устраивает студентов

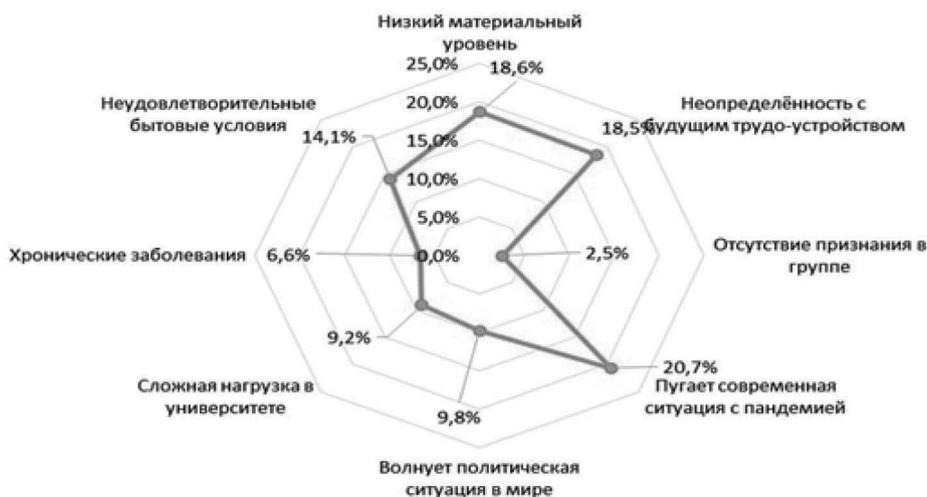


Рис. 2. Анализ оценок студентами обстоятельств, которые, по их мнению, снижают качество жизни



Рис. 3. Что подразумевают под качеством жизни студенты

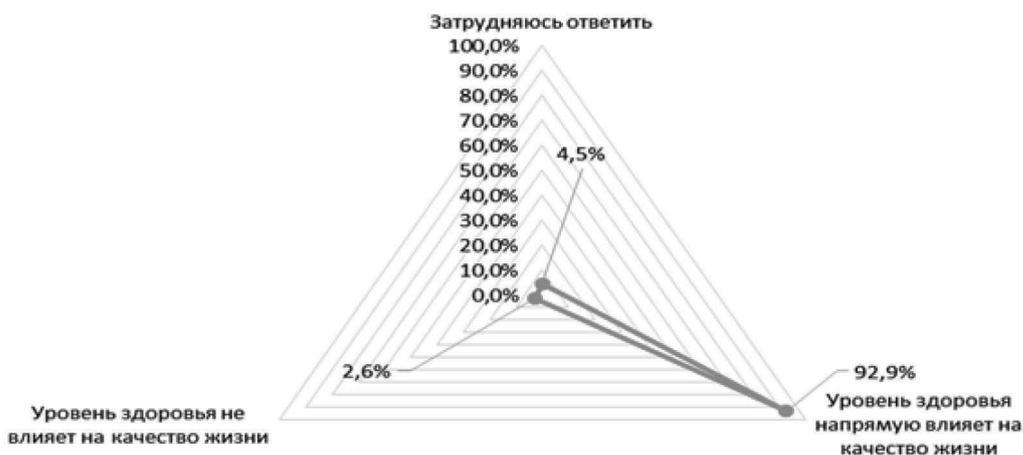


Рис. 4. Насколько уровень здоровья влияет на качество жизни студента



Рис. 5. Как поддерживают уровень своего здоровья студенты



Рис. 6. Оценка физкультурно-оздоровительного пространства университета студентами

для дополнительных занятий физической культурой считают 32,7% опрошенных, руководство не очень строго относится к пропускам занятий по физической культуре считают 10,1% опрошенных.

Занятия физической культурой и организация деятельности спортивных секций еще недостаточно внедрены в ежедневную жизнедеятельность студентов. В среднем, у большинства студентов время на физическую культуру и спорт не превышает 5-7 %.

Анализ мнения студентов об улучшении физкультурно-оздоровительного пространства показал, что большинство студентов технического вуза считают, что

нужно формировать мощное, активное физкультурно-оздоровительное пространство в вузе. За совершенствование физкультурно-оздоровительного пространства высказались 61,3% студентов, это, по их мнению, поможет молодежи стать более здоровым поколением и улучшит качество их жизни, при этом 22,6% считают, что занятия физической активностью и спортом будет мешать овладевать основной профессией.

Отвечая на вопрос – «Интересно ли проходят в вашем вузе занятия по физической культуре и в спортивных секциях?», большинство студентов считают, что в вузе занятия по физической культуре и в спортивных секциях проходят интересно – 53,0%. (Рис. 6.)

В результате анализа данных анкетного опроса студентов Казанского национального исследовательского технологического университета можно сделать определённые выводы о том, что современные студенты ответственно относятся к своему здоровью, однако не многие чётко осознают привязку состояния физического здоровья к качеству своей жизни.

Практически все студенты высказывались, что было бы целесообразно развить, расширить и сделать более доступным физкультурно-оздоровительное пространство университета. Проведенное исследование наглядно показало, что неотъемлемой составляющей физкультурно-оздоровительных пространств вузов различного профиля является необходимость разработки индивидуальных здоровьесберегающих маршрутов студентов (ИЗМС) конкретных вузов.

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете при наличии спортивного комплекса «Мирас» отсутствует зона физкультурно-спортивной релаксации, отсутствует зона коворкинга, центр социально-психологической реабилитации. Эти технологии позволяют применять личностно-ориентированный подход к занятиям физической культурой, так как специфика технического вуза такова, что подавляющая часть студентов страдают гиподинамией и им необходимы подвижные занятия, позволяющие восстановить мышечный баланс. При этом на сегодняшний день остро стоит задача приведение физкультурно-оздоровительного пространства вуза в стабильно уравновешенное пространство, которое может отвечать всем требованиям и запросам, диктуемым современными студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калимуллина О.А. Сущностные характеристики молодежи в контексте социокультурной реальности // В сборнике: Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 228-231.
2. Калимуллина О.А. Формирование ценности здоровья в образовательном процессе современного вуза // В сборнике: Здоровье как социокультурный феномен. Материалы 1-ой электронной Международной научной конференции. 2011. С. 324-327.
3. Серебренникова Н.А., Калимуллина О.А. Профессионально-значимые качества студентов спортивных вузов: сущность и диагностика // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 140-146.
4. Калимуллина О.А., Кузнецова Ю.Н. Педагогика профессионального образования в сфере физической культуры и спорта // Учебно-методическое пособие / Казань, 2021.– С. 43.
5. Калманович В.Л., Теоретические аспекты гуманизации и духовности физической культуры студентов вузов в образовательной деятельности // В сборнике: социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. материалы Международной электронной научно-практической конференции. Казань, 2020. С. 89-94.
6. Бикмухаметов Р.К., Калманович В.Л., Битшева И.Г., Роль кафедры физического воспитания в формировании образовательного физкультурно-оздоровительного пространства университета Наука и спорт: современные тенденции. 2022. Т. 10. № 2. С. 101-108.
7. Хайруллин Р.Р., Калманович В.Л., Болотников А.А., Мугаттарова Э.Р., Влияние физической культуры на здоровый образ жизни учащейся молодежи // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта. Материалы VII международной научно-практической конференции. Под ред. Г.Л. Драндрова, А.И. Пьянзина. 2017. С. 7.

© Битшева Ирина Геннадьевна (ibtsheva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИТ НАПРАВЛЕНИЙ

PECULIARITIES OF COMPETENCE FORMATION FOR TRANSLATING PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO IT STUDENTS

*T. Gerasimenko
A. Shulzhenko*

Summary: This article considers the process of translation competence formation among students studying "Information technologies" specialty. After defining the term "translation competence" in a general way and proving the necessity for teaching the future IT specialists the professionally oriented translation in English classes, the article describes the process of translation training consisting of four stages. The article presents fragments of classes where students learn to translate fragments of professionally oriented texts using translation transformations under the guidance of the teacher. The material presented in the article proves that the formation of translation competence among students of a non-language university influences the process of learning professionally oriented English and contributes to professional development.

Keywords: translation competence, language for special purposes, professionally-oriented text, information technologies, translation transformations.

Герасименко Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Gerasimenko.TL@rea.ru

Шульженко Анна Александровна

Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Shulzhenko.AA@rea.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается процесс формирования переводческой компетенции у студентов, обучающихся по специальности «Информационные технологии». После определения сущности переводческой компетенции в общем ключе и доказательства необходимости обучать будущих ИТ специалистов профессионально ориентированному переводу на занятиях по английскому языку, в статье описывается процесс обучения переводу, состоящий из четырех этапов. Также приводятся фрагменты занятий, на которых студенты под руководством преподавателя учатся переводить отрывки профессионально ориентированных текстов, используя переводческие трансформации. Материал, представленный в статье, доказывает, что формирование переводческой компетенции у студентов неязыкового вуза влияет на процесс изучения профессионально ориентированного английского языка и способствует повышению профессионального роста.

Ключевые слова: переводческая компетенция, язык для специальных целей, профессионально ориентированный текст, информационные технологии, переводческие трансформации.

В настоящее время процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе тесным образом связан с проблемой обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. На наш взгляд, необходимость формирования у студентов профессионально ориентированной переводческой компетенции связана не только «с расширением международных контактов во всех областях нашей жизни», что требует «умения выступать языковым посредником в ситуациях профессиональной деятельности» [9, с. 148], но и с повышением уровня профессиональной подготовки, ведь «в своей профессиональной деятельности будущим специалистам неизбежно придется пользоваться изучаемым языком, прежде всего, для перевода профессионально ориентированных текстов» [5, с. 61], содержащих информацию, которая поможет студентам лучше освоить выбранную ими специальность.

Формирование переводческой компетенции на основе профессионально ориентированных текстов является важной частью учебного процесса, в связи с чем вопросы обучения переводу как части профессиональной подготовки освещали в своих научных трудах многие отечественные исследователи, среди которых И.С. Алексеева, Н.Э. Аносова, В.В. Гузикова и др.

Н.А. Мыльцева определяет переводческую компетенцию как «знание основ переводческой деятельности и умение осуществлять адекватный перевод в зависимости от характера исходной иноязычной информации» [6, с. 25]. По мысли А.В. Конишевой, успех в формировании переводческой компетенции «зависит в значительной мере от того, насколько методически четко организован учебный процесс: определен объем лексики и грамматики, необходимый для обучения переводу, определено содержание учебных материалов (например, тексты из иноязычных

научных журналов, классифицированные в методических целях), разработан алгоритм обучения переводу» [6, с. 49-50]. Структуру переводческой компетенции данный исследователь представляет как «комплекс умений и навыков, направленный на информативный анализ текста на одном языке и передачу извлеченной информации путем создания текста на другом языке» [6, с. 49].

Однако, ставя перед собой задачу научить студентов профессионально ориентированному переводу, не всегда следует опираться на программу подготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», предусматривающую как обучение профессиональному переводу текстов в письменной форме, так и редактирование текстов на родном языке [3, с. 80]. Обучение переводу студентов, не собирающих связывать свою жизнь с профессией переводчика, основывается на других принципах. Оно должно быть направлено на отработку, автоматизацию и реализацию навыков и умений не столько профессионально переводческой деятельности, сколько навыков и умений осуществлять перевод текстов с ИЯ на ПЯ с целью ориентации обучающихся в бесконечном потоке информации из различных научных сфер. В процессе обучения переводу перед студентами неязыкового вуза не ставится задача научиться передавать содержание иностранного текста с учетом всех литературно-художественных критериев. Они, знакомясь с текстом, должны, в первую очередь, осмыслить актуальность информации, профессиональную направленность текста, соответствие текста выбранной тематике. В процессе формирования переводческой компетенции у студентов непереводческих направлений вырабатываются умения пользоваться лексико-графическими источниками (толковыми и двуязычными словарями), справочной литературой на двух языках, а также умения преобразовывать текст с ИЯ на ПЯ, обращая внимание на языковые соответствия в контексте специфики родного и неродного языков.

Есть еще один «плюс» от работы над переводом иноязычного текста. Подобная работа способствует активизации мыслительных процессов студента, который, начиная с накопления знаний опытным путем и заканчивая использованием необходимой стратегии для достижения успешности в переводе, решает проблемы эвристического характера и принимает переводческие решения в соответствии поставленными задачами. Таким образом, хотя в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей не уделяется слишком большое внимание тонкостям перевода, обучение его основам способствует развитию аналитического мышления.

Обучение переводу не является целью и в процессе языковой подготовки ИТ специалистов, но формирование переводческой компетенции при работе с

текстами по информационным технологиям выступает как дополнение к коммуникативным упражнениям по ИЯ. Упражнения и тренировочные задания, связанные с переводом текста, не только способствуют повышению интереса к иностранному (английскому) языку, но и развивают внимание и лингвистическую память студентов. Как показывает опыт, «благодаря выполнению упражнений на перевод, студенты лучше запоминают как терминологическую, так и общенаучную лексику» [4, с. 163].

Почему же важной частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся на специальности «Информационные технологии», является формирование переводческой компетенции?

Специалист, работающий в сфере «Информационные технологии», должен свободно ориентироваться в мировом информационном пространстве, иметь необходимые знания в области современных компьютерных систем и сетей, в связи с чем он должен пользоваться качественной специализированной литературой, которая, как правило, написана на английском языке, ибо большинство авторов монографий по информационным технологиям, живут и работают за рубежом, в основном, в Великобритании и США, но только небольшой процент этих книг переведен на русский язык. Кроме того, в специализированных британских и американских журналах постоянно появляются новые статьи, освещающие научные концепции в области информатизации и цифровизации, новые подходы к особенностям алгоритмизации, моделированию информационных задач, статьи, информирующие читателей-профессионалов по современным языкам программирования, а также описывающие новые разработки разного типа гаджетов и компьютерных программ, что помогает повысить профессиональный уровень российских программистов, специалистов по информационной безопасности, веб-дизайнеров, инженеров-электронщиков и т.д. Полезна будет такая литература не только для уже работающих специалистов, но и для студентов, пока еще только осваивающих новую профессию. Поэтому уже с первого курса студентов, получающих образование по специальности «Информационные технологии», нужно не только обучать профессионально ориентированному английскому языку, или «языку для специальных целей» (ESP), в русле коммуникативного подхода, чтобы в будущем они смогли принимать участие в международных конференциях и общаться в социальных сетях с ИТ специалистами из других стран по актуальным для своей профессии вопросам, но и прививать им навыки профессионального перевода, чтобы они смогли делиться полезной информацией со своими коллегами, которые не владеют в достаточной степени английским языком, чтобы самим читать книги и статьи по интересующей их тематике в области информационных технологий.

В процессе обучения переводу текстов по информационным технологиям можно использовать два типа текстов: сугубо научные тексты, представляющие собой фрагменты книг, предназначенных для специалистов, работающих в ИТ сфере, и научно-популярные тексты, выбранные из газетно-журнальной периодики. Но поскольку идет речь о переводе в сфере профессиональной коммуникации, мы бы остановились именно на первом типе текстов как наиболее «выигрышных» в плане содействия профессиональному росту будущих ИТ специалистов.

Анализируя учебные пособия по английскому языку, мы обратили внимание на серию послетекстовых упражнений, среди которых были такого типа задания: *“What is the Russian for...?”*; *“Make a pre-translation analysis of the text”*; *“Translate the text in a written form and single out the difficulties in translation”*; *“What translation decisions have you made in the following sentences?”* и т.п. Однако, на наш взгляд, подобного рода задания сложно сделать без предварительной подготовки, в связи с чем необходимо использовать определенную схему обучения.

Т.А. Бойченко предлагает проводить процесс обучения переводу профессионально-ориентированных текстов в четыре этапа:

Первый этап (теоретический). Ознакомление студентов с основами теории перевода.

Второй этап. Формирование навыка поиска наиболее оптимальных единиц перевода в переводимом тексте.

Третий этап. Формирование навыка определения и использования наиболее адекватных переводческих трансформаций.

Четвертый этап. Обучение анализу и рефлексии перевода текста на родной язык с целью определения его адекватности и эквивалентности [2, с. 11].

На каждом из этих этапов «у студентов формируются следующие умения и навыки: умение распознавать оптимальные единицы перевода в переводимом тексте; умение пользоваться адекватными переводческими трансформациями; умение находить наиболее удачные эквиваленты единицам перевода на переводящем языке; умение критично оценивать выполненный перевод и корректировать его при необходимости» [2, с. 11].

Остановимся на практической части данной методики, проиллюстрировав на конкретных примерах процесс обучения переводу профессионально ориентированных текстов.

После того, как преподаватель познакомит студентов с основами перевода, апеллируя, прежде всего к переводческим трансформациям как основным способам перевода лексических единиц и текста в целом, объяснив обучающимся, что «дословный перевод неприемлем,

так как не только не делает информацию понятной, но и зачастую искажает смысл оригинала» [2, с. 11], следует перейти к так называемым единицам перевода, т.е. таким единицам ИЯ, которым могут быть найдены соответствия в тексте перевода. В первую очередь, такими единицами являются термины и специальная лексика. Перед тем, как учить студентов находить эти единицы в тексте и адекватно их переводить, необходимо им пояснить отличие терминов от специальной лексики.

Термин – это «определенное слово или словосочетание, которое служит для обозначения понятия или специального явления в профессиональной области знания или человеческой деятельности» [8, с. 128]. Под специальной лексикой, как правило, понимают «совокупность лексических единиц, применяемых для обеспечения профессиональной коммуникации между специалистами» [с. 85] в той или иной сфере научной деятельности. Иными словами, специальная лексика – более широкое понятие. К лексическим единицам специального назначения относятся, кроме терминов, еще и номенклатурные понятия, профессионализмы, аббревиатуры.

Ученые, изучающие аспекты преподавания специализированного перевода, обращают внимание на то, что студентам, обучающимся в неязыковом вузе или на неязыковом факультете университета, большие трудности создает незнание студентами профессиональной лексики. Однако, как показала практика, будущие ИТ специалисты уже на первом курсе могут раскрыть содержание профессионально ориентированных языковых единиц, поскольку со школьной скамьи серьезно занимаются английским языком, понимая, что данная научная область еще в малой степени русифицирована. Но когда встает вопрос перевода текстов, содержащих терминологическую и другую профессиональную лексику, то студенты теряются, ибо подобрать необходимое соответствие тому или иному понятию, обозначенному термином, крайне сложно в силу того, что многие из номинаций еще не получили эквивалентов в русском языке.

На втором этапе обучения студентам после чтения текстов предлагается выделить незнакомые лексические единицы, связанные с областью «информационные технологии», в первую очередь, термины, и подумать над способами их перевода.

Студенты читают следующий текст.

“Ad hoc networks include wireless personal area networks (WPANs) such as Bluetooth, infrared, and near-field communication (NFC)” [11, с. 6].

Подумав над предложенным предложением, студенты сразу поняли, что не все терминологические единицы, входящие в структуру данного текста, имеют соответствия в русском языке, хотя некоторые из них можно

перевести дословно. Например, стандарт беспроводной связи *Bluetooth* нельзя передать как «синий зуб». То же самое можно сказать и о технологии беспроводной высокочастотной связи малого радиуса действия, именуемой *near-field communication*. Данные термины являются устоявшимися в сфере информационных технологий и не переводятся на другие языки, в том числе и на русский.

Но какую графическую форму данные термины должны получить при переводе? Они должны передаваться кириллицей или латиницей? Здесь ответ однозначный: только латиницей. Иными словами, англоязычные термины просто переносятся в язык перевода в своем оригинальном написании. Данный прием, комментирует преподаватель, в профессиональной терминологии переводчика называется трансплантацией.

Итак, студенты перевели данное предложение так:

«К специальным сетям принадлежат беспроводные персональные сети (WPAN) – такие как **Bluetooth**, ИК и **Near-field communication (NFC)**».

Комментируя свой перевод, студенты поясняют, что термин *infrared* («инфракрасное излучение») они перевели аббревиатурой ИК несмотря на то, что в оригинале данный термин представлен лексической единицей. Это связано с тем, что в российской информатике данная номинация давно стала аббревиатурой. Оставили студенты в переводном тексте и англоязычную аббревиатуру WPAN, которую, хоть и расшифровали, передав смысл на русском языке, но указали еще и оригинальное написание термина, поскольку каждому программисту он знаком именно в таком графическом виде.

Читая профессионально ориентированные тексты и думая над тем, как передать термины с ИЯ на ПЯ, будущие ИТ специалисты приходят к выводу, что некоторые из компьютерных номинаций передаются кириллицей, но речь в данном случае идет только об общеупотребительных понятиях, которые знакомы каждому пользователю-непрофессионалу. Так, такие лексемы, как *принтер, сканер, файл, модем, мультимедиа* и т.д. давно уже стали частью русской терминосистемы сферы «Информационные технологии» и встречаются в каждой научно-популярной статье. Поэтому и в профессиональных текстах они передаются кириллицей.

Конечно, ни транскрипция, ни трансплантация, ни даже калькирование, примеры которого также приводятся на занятии по обучению переводу, не являются в прямом смысле слова переводческими трансформациями, представляют собой только способы передачи иноязычной профессиональной лексики.

Использовать переводческие трансформации на практике студенты учатся на третьем этапе обучения профес-

сионально ориентированному переводу. На этом этапе студентам предлагаются упражнения на формирование навыка использования переводческих трансформаций, среди которых приоритетными являются добавление, опущение, генерализация, конкретизация, модуляция.

Приведем пример переводческого анализа, который студенты делают под руководством преподавателя.

“Any body whose temperature is above absolute zero radiates energy in the infra-red region of the spectrum” [10, с. 463].

Прочитав данное предложение, студенты выделяют, прежде всего, словосочетание *infra-red region of the spectrum*, которое переводят калькирование – «инфракрасная зона спектра». Но на лексему *body* они не обращают внимания. Но именно на этом слове преподаватель акцентирует внимание студентов:

«Слово *body* имеет широкую семантику. В технических текстах им обычно номинируется объект, о котором идет речь. В этом смысле слово *body* близко по своему функционированию в тексте к слову *thing*, хотя применительно к техническим устройствам используется именно слово *body*. Конечно, данное слово, встречающееся в предложении, нуждается в конкретизации. Но чтобы понять, о каком *body* идет речь, необходимо знание контекста». Просмотрев информацию, в окружении которой используется лексема *body*, студенты приходят к выводу, что здесь имеется в виду компьютер, в результате получается такой перевод:

«Каждый компьютер, температура которого выше нуля, излучает энергию в инфракрасной зоне спектра».

Продолжая читать предложенные преподавателем тексты, студенты учатся применять на практике и другие трансформации, без использования которых перевод получится бессмысленным и «корявым».

Четвертый этап обучения переводу мы бы назвали контрольным. На этом этапе преподаватель вводит в систему обучения переводу выполнение разнообразных упражнений и заданий, направленных на овладение техническими тонкостями переводческих приемов, автоматизации и совершенствования переводческих умений и навыков. Эти задания могут соотноситься как с переводом отдельных слов и словосочетаний, так и с фрагментами текстов или небольшими текстами, тематически связанными с информационными технологиями.

В качестве домашнего задания каждый студент получает индивидуальный текст, прочитав который он должен выполнить все послетекстовые задания, связанные с переводческим анализом текста, и выполнить сам перевод. Эта работа позволяет преподавателю составить представление об уровне усвоения студентами теоретических знаний в области перевода, а также об уровне

сформированности практических умений и навыков.

В процессе данного исследования мы пришли к выводу, что, хотя требование к формированию переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов не заявлено в нормативных документах, формирование элементов переводческой компетенции всё же представляется необходимым в процессе языковой подго-

товки студентов нелингвистических специальностей. На наш взгляд, в процессе изучения профессионально ориентированного английского языка студенты должны овладеть навыками перевода. Это поможет им, с одной стороны, избежать неполного понимания англоязычного текста, а с другой, создаст необходимые условия дальнейшего использования английского языка в профессиональной карьере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженов Е.В. Специальная лексика и терминообразование в сфере организации воздушного движения в гражданской авиации в русском и английском языках // *Litera*. – 2019. – № 3. – С. 75-87.
2. Бойченко Т.А., Методика формирования переводческой компетенции студентов неязыковых вузов // *Теория и практика социогуманитарных наук*. – 2020. – № 1. – С. 7-17.
3. Гузикова В.В., Походзей Г.В. Формирование переводческой компетенции обучающихся на базе профессионально–ориентированных текстов // *Педагогическое образование в России*. – 2022. – № 5. – С. 79-85.
4. Дашкина А.И., Абдуллахитов Р.Ш. Формирование основ переводческой компетенции при взаимодействии студентов в компьютерной обучающей среде // *Terra Linguistica*. – 2016. – № 3 (250). – С. 162-170.
5. Жулидов С.Б. Учет лингвистических и социокультурных межязыковых расхождений при обучении переводу // *Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сборник статей*. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2018. – С. 61-65.
6. Кобышева А.В. Формирование переводческой компетенции студентов технических специальностей // *Вестник Полоцкого государственного университета. Педагогические науки*. – 2014. – № 15. – С. 48–53.
7. Мыльцева Н.А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах. – М.: Академия ФСБ, 2008. – 43 с.
8. Татаринов В.А. Методология научного перевода: К основаниям теории конвертации. – М.: Московский Лицей, 2007. – 384 с.
9. Христолюбова А.А. Особенности преподавания профессионально–ориентированного перевода студентам экономических специальностей в неязыковом вузе // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. – 2020. – № 1 (57). – С. 148-155.
10. Clements A. *Principle of Computer Hardware*. – Oxford University Press, 2006. – 676 p.
11. *Convergence Through All-IP Networks*. / Ed. Asoke K. Talukder, Nuno M. Garcia, Jayateertha G.M. – Pan Stanford Publishing, 2013. – 585 p.

© Герасименко Татьяна Леонидовна (Gerasimenko.TL@rea.ru), Шульженко Анна Александровна (Shulzhenko.AA@rea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КУРСА РУССКОГО ДЕЛОВОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Гэ Синьжун

Профессор, Хэйлунцзянский университет, (КНР, г. Харбин)

2004185@hlju.edu.cn

EXPERIENCE OF DEVELOPING A RUSSIAN BUSINESS LANGUAGE COURSE FOR CHINESE STUDENTS

Ge Xinrong

Summary: This article has the following goal - to identify ways and means of improving courses in business Russian as a foreign language at Chinese universities. The author of the work describes the specifics of the named university discipline, focused on the study of the Russian language for the fields of business, trade and economics. The article presents the experience of Heilongjiang University (PRC) in implementing the tasks of improving the business Russian language course for Chinese students: the main problems of the discipline that require solutions are identified, the goals and objectives of the course are described, its content is briefly presented, the central teaching methods are considered, and the planned results are listed, expected as a result of its improvement in the light of the latest requirements of external conditions. The author of the article concludes that teaching the Russian language for special purposes needs to revise the content and introduce new concepts, which can make the course more fruitful for modern specialists in business, economic and trade.

Keywords: Russian business language, Russian for special purposes, Russian as a foreign language, Russian language courses, Chinese students.

Аннотация: Настоящая статья имеет следующую цель – выявить пути и средства совершенствования курсов делового русского языка как иностранного в китайских университетах. Автором работы описывается специфика названной вузовской дисциплины, ориентированной на изучение русского языка для сфер бизнеса, торговли и экономики. В статье представлен опыт Хэйлунцзянского университета (КНР) в реализации задач по совершенствованию курса делового русского языка для китайских студентов: определены основные проблемы дисциплины, требующие решения, описаны цели и задачи курса, кратко представлено его содержание, рассмотрены центральные методы преподавания, перечислены планируемые результаты, ожидаемые по итогам его совершенствования в свете новейших требований внешних условий. Автор статьи приходит к выводу о том, что преподавание русского языка в специальных целях нуждается в пересмотре содержания, внедрении новых концепций, что может сделать курс более плодотворным для современных специалистов сферы бизнеса, экономики и торговли.

Ключевые слова: русский деловой язык, русский язык для специальных целей, русский язык как иностранный, курсы русского языка, китайские студенты.

Создание курсов делового русского языка стало одним из инструментов реализации и развития идей о междисциплинарности в русле высшего образования в Китае. Междисциплинарность предполагает, что учебный предмет не может и не должен ограничиваться трансляцией знаний исключительно из одной области научного знания, педагогу важно организовать своеобразный синтез дисциплин из различных блоков (гуманитарного, экономического, технического, естественно-го), что приведет к пониманию целостности знания [4, с. 111] в широком смысле и позволит достигнуть более обширный круг образовательных результатов, удовлетворению большего объема академических потребностей обучающихся. Кроме того, данный принцип детерминирует необходимость разработки и апробации новых методов и форм работы со студентами, подчеркивает стремление преподавателей к инновационной педагогической деятельности, что, соответственно, требует пересмотра и реконструкции всего содержания дисциплины «Русский деловой язык», который, по наблюдениям китайского исследователя Сян Ян, представляет для

студентов из КНР даже большую трудность, недели освоение русской грамматики [7, с. 328]. Однако несмотря на это, в среде китайских специалистов в области внешней торговли и экономики спрос на высококвалифицированные кадры, владеющие русским деловым языком, остается крайне высокий, что обуславливается стремительными контактами РФ и КНР в сфере торгово-экономического сотрудничества [9, с. 259].

Несомненно, в процессе разработки учебного плана профессорско-преподавательским составом учитывалась концепция перекрестной интеграции гуманитарных и экономических дисциплин, новых технологий обучения, инновационных методов преподавания и подходов к оценке эффективности образовательной деятельности.

Цели, задачи и содержание учебной программы определяются трехчастным взаимосвязанным единством, состоящим из комплекса необходимых знаний, которые должны усвоить обучающиеся в рамках курса; средств достижения образовательных результатов и инструмен-

тов их оценки. Для достижения цели освоения учебной программы курса нами были определены области интеграции с иноязычным образованием – это центральные аспекты, отражающиеся в содержании дисциплины (выбор лексико-грамматического материала, синтаксических конструкций и т.д.) – внешнеторговый бизнес и подготовка к переговорам. После овладения навыками ведения переговоров и получения базовых знаний о внешне-торговом бизнесе осуществляется интеграция практики внешней торговли и навыков делового общения.

В процессе иноязычной подготовки по деловому русскому языку преподавателями университета учитываются способности студентов – их коммуникативная активность, степень развития навыков общения, культуры коммуникации. Важно, чтобы их личностные качества эффективно интегрировались с профессиональными умениями, которые будут востребованы ими в будущем. Следовательно, содержание курса базируется на коммуникативном подходе, ориентированном на использование навыков иноязычного общения для решения учебных задач.

Таким образом, курс русского делового языка, реализуемый в нашем университете, – это систематическое обучение базовым знаниям о внешнеторговом бизнесе, стратегиям ведения внешнеторговых переговоров и одновременно навыкам владения русским языком как иностранным. Базовые знания о внешнеторговом бизнесе включают в себя основные понятия о закономерностях импортного и экспортного бизнеса, в то время как блок курса о внешнеторговых переговорах охватывает область психологии и собственно культуру ведения деловых переговоров. Иными словами, предполагает изучение теории и практического применения полученных знаний. Психологический аспект представляется нам крайне важным в процессе изучения вопросов ведения деловых переговоров в силу того, что КНР – это особая страна со своими традициями, в том числе и в рамках бизнес-коммуникации, что в значительной степени отличается от европейской [6]. Данный факт детерминирует важность освоения информации межкультурного плана и постоянной тренировки коммуникативных навыков в области делового общения. Роль преподавателя здесь заключается в выстраивании учебных заданий на базе принципов диалога культур – «следование принятым правилам речевого поведения в российской действительности» [3, с. 288].

Методика работы на занятиях курса учитывает национально детерминированные характеристики китайских студентов. Во-первых, основная трудность для данной категории обучающихся заключается в их скованности и нежелании инициировать коммуникацию. Следовательно, преподавателю важно развивать в студентах уверенность в себе, в том числе и посредством снятия психологических и языковых трудностей. Главным механизмом

развития уверенности в собственных силах становится учет принципа последовательности в раскрытии темы (движение «от простого к сложному»), а также дозированность во введении лексического материала, особенно тех слов, что являются терминами. Особое внимание преподавателей курса должно быть сосредоточено на недопущении механического заучивания текстов, представленных в учебнике, к чему зачастую тяготеют китайские обучающиеся [8]. Учебник, несомненно, становится главным средством трансляции учебной информации, но чтение в рамках занятия должно носить изучающий характер, педагог должен снимать возникающие языковые трудности, добиваться целостного понимания студентами прочитанного. Не теряет своей актуальности в аудитории китайских студентов переводное чтение, что соответствует еще одной типичной академической характеристике обучающихся из КНР – стремление к переводному методу семантизации и работе со словарями и справочными материалами [2, с. 110].

Думается, что основной задачей преподавателя рассматриваемого курса является то, что студентам важно привить понимание важности самообразования. Коммуникативная практика как этап послетекстовой деятельности в данном отношении особо эффективна: помимо чтения текста и ответов на вопросы, снятия трудностей понимания, обучающиеся должны самостоятельно искать примеры функционирования изучаемой терминологии в текстах и фрагментах речи специалистов из области экономики и торговли из различных источников, анализировать их и тем самым обогащать свой лексический запас. Это коренным образом меняет представление о роли преподавателя в процессе трансляции знаний – теперь он выступает в роли координатора, а не практически единственного источника информации, что до сих пор имеет прочные позиции в китайском высшем образовании. Современное же общество и сегодняшний рынок труда остро нуждается в специалистах, стремящихся к самообучению – это является одним из так называемых «мягких навыков» и аспектов функциональной грамотности, что в большой мере накладывает отпечаток на профессиональные качества и конкурентоспособность специалиста любой области.

Курс русского делового языка для специалистов в сфере бизнеса, торговли и экономики базируется на изучении профессионально-ориентированных текстов, документов, используемых в названных областях. Развитие навыков чтения, говорения, письма, аудирования и перевода происходит в рамках курса параллельно, что подчеркивает тесную взаимосвязь данных основных видов иноязычной деятельности. Преподавателями отбирается актуальный материал для создания на начальных этапах адаптированных текстов, а на более поздних – для введения в процесс обучения аутентичных материалов. Информация, применяемая на занятиях, должна транс-

лизовать реальное состояние внешнеторговых отношений, степень развития экономики и отражать современные аспекты ведения деловых переговоров, включая психологическую составляющую данной деятельности.

Однако следует отметить, что несмотря на широту принципов и стремление к учету множества методологических подходов и ведущих концепций современного иноязычного образования (главенствование коммуникативного подхода, междисциплинарность и интегрированность, личностная направленность образования, единство целей, задач, содержания и методов), все же педагоги китайских университетов сталкиваются с некоторыми трудностями, усложняющими процесс совершенствования и преподавания курса русского делового языка. Среди них:

- междисциплинарность предполагает широту изучаемого материала, а курс имеет сжатые сроки освоения, что затрудняет выбор необходимой информации для предоставления студентам. Преподаватели нашего университета стремятся минимизировать данную проблему за счет разделения целостного курса на тематические блоки, однако при таком подходе стирается системность знания. Это особенно ярко эксплицируется, например, в тех ситуациях, когда психологические аспекты ведения деловых переговоров не учитываются студентами при отработке практических навыков деловой коммуникации. Следовательно, курс нуждается в системе повторительных занятий, актуализации уже накопленного знаниевого багажа, что оказывается сложным при условии его интенсивности, а также при обстоятельствах, когда разные блоки курса ведут разные преподаватели. С нашей точки зрения, более плодотворным в данном отношении становится такой подход к организации деятельности, когда один педагог ведет все блоки рассматриваемой дисциплины.
- не до конца удается органично соединить овладение базовыми знаниями об экономике и внешней торговле с навыками ведения переговоров;
- численность групп не дает возможности в достаточной степени удовлетворить принцип личностно-ориентированного обучения. Симптоматично, что каждый студент в отдельности обладает особым перечнем личностных характеристик, разной степенью познавательного интереса к овладению материалами курса, мотивацией и когнитивной активностью. Кроме того, в среде обучающихся наблюдается разница в уровне развития навыков самообучения, а они оказываются необходимы в условиях постоянной коммуникативной практики.

Повышению эффективности внедрения и преподавания курса «Русский деловой язык», способствуют неко-

торые принципы, соблюдаемые преподавателями. Центральным из них становится постепенное усложнение материала. В частности, содержание курса выстроено при учете движения от более конкретных тем к более абстрактным, предполагающим ознакомление с терминологически насыщенными текстами и аутентичной информацией. Приведем пример. Блок дисциплины, нацеленный на формирование базовых знаний обучающихся об экономике и внешнеторговых отношениях, содержит следующие темы:

1. «Упаковка товаров»;
2. «Способы транспортировки товаров»;
3. «Формирование цен на сырьевых рынках»;
4. «Сбор и оплата международных платежей»;
5. «Подписание внешнеторговых контрактов».

Приведенный перечень тем демонстрирует, что на начальном этапе студенты изучают информацию, которая представлена как общеупотребительной лексикой, так и небольшой долей терминологии. Однако лексемы тематической группы «упаковка товаров» и «транспортировка товаров» в целом проще и в большинстве случаев знакома студентам, уже имеющим базовые знания по русскому языку как иностранному, изучаемому не для специальных целей. Тогда как сугубо экономические темы («Формирование цен на сырьевых рынках», «Сбор и оплата международных платежей») требуют более углубленных знаний, сформированность навыков перевода, осведомленности в вопросах лексико-грамматического оформления деловой документации, а значит, должны быть предложены студентам на более поздних этапах овладения учебной программой курса.

Следует отдельно сказать о том, что рассматриваемый курс изучается китайскими студентами на четвертом курсе обучения в высшей школе (после трех лет освоения русского языка как иностранного). Следовательно, обучающиеся не нуждаются в том, чтобы преподаватель акцентировал свое внимание на объяснении закономерностей функционирования базовой грамматики (падежной системы, изменения глаголов, склонения числительных и т.д.). Здесь на передний план выходит расширение словарного запаса за счет специальной лексики из сферы внешней торговли и деловых переговоров. Для более эффективного запоминания новых слов и включения их в свободную коммуникацию преподавателями используются активные и интерактивные методы обучения, дискуссионные технологии, решение кейсовых заданий, проблемное обучение, что также отмечается российскими исследователями в качестве приоритетных форм работы в китайской аудитории [1, с. 97].

В целом, учебник является основным средством обучения деловому русскому языку в китайской аудитории. В его содержание включаются тексты, транслирующие теоретические положения, тогда как применение полу-

ченных из текстов знаний происходит в практической части учебного занятия. Технологии и формы работы преподаватель избирает самостоятельно с учетом особенностей группы. Приведем пример. В процессе овладения студентами темы «Ведение деловых переговоров» обучающиеся читают тексты из учебника об основных этикетных формулах, внешней торговле в целом, а также о психологических аспектах бизнес-коммуникации (о чем может сказать поза, положение рук собеседника и т.д.). Непосредственно же практика в осуществлении делового общения на экономическую тематику происходит в практической части урока.

В практико-ориентированном блоке по ведению деловых переговоров главенствующее положение занимает сценарный подход, который позволяет приблизить процесс обучения к реальным условиям и реализовать технологию моделирования ситуаций общения. Он предполагает, что при отработке практических навыков бизнес-коммуникации преподаватель должен распределить между студентами роли и статусы, а также четко обозначить цель коммуникации, «уточнить избранные стратегии и тактики для достижения указанной цели» [5, с. 135].

Также применительными оказываются задания на решение кейсов, ролевые деловые игры, приближающие учебные ситуации к ситуациям реального бизнес-общения. Такие подходы к организации деятельности на занятии направлены на развитие у студентов навыков самообучения, без которых невозможно сформировать все необходимые компетенции в рамках курса русского делового языка.

При работе с китайской аудиторией преподавателю важно учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Это не всегда реализуемая задача, поскольку в китайских университетах, несмотря на гуманизацию обучения, все же до сих пор наблюдаются отголоски традиционной педагогики Китая, ориентированной не на личность ученика, а на личность преподавателя. При отборе методов и технологий, используемых в практико-ориентированной части учебного занятия педагогу необходимо направить свои силы на студента, раскрыть его потенциал, побудить к коммуникации, что зачастую достаточно сложно в учащемся коллективе китайцев, тяготеющих лишь к чтению текстов из учебника, их пересказу либо механическому заучиванию информации. Как уже было упомянуто выше, хорошо развитые память и внимание играют не последнюю роль в успешности процесса овладения студентами деловым русским языком, однако интерактивные технологии и методы активного обучения должны быть применимы в рамках аудиторного занятия, поскольку переориентируют ход трансляции информации с педагога на обучающегося, усиливают позиции личностно-ориентированного подхода в образовании, к чему на современном этапе стремится китайская высшая школа.

На начальном этапе, когда студенты только приступают к овладению материалами курса русского делового языка для сфер торговли, экономики и бизнеса, наши преподаватели осуществляют мониторинг личностных стремлений каждого из участников учащегося коллектива. Посредством устной беседы, опросов, анкетирований педагоги выясняют цель, которую обучающийся преследует, его дальнейшие академические и профессиональные планы, образовательные потребности, удовлетворимые через изучение материалов курса русского языка. Личностно-ориентированный подход и принцип индивидуализации обучения распространяет свое влияние также на объем и содержание заданий для самостоятельной деятельности, на методику оценивания результатов (выбор подходов к педагогической оценке) и т.д. В нашем университете также распространена практика проведения пробных занятий, когда преподаватель демонстрирует содержание учебного занятия коллегам, выслушивает рекомендации и устраняет неточности в методике ведения урока.

Иерархия и дифференциация заданий, предлагаемых на аудиторных занятиях и во время самостоятельной работы, производится преподавателем на основе уровня владения студентами базовыми знаниями по русскому языку как иностранному. Например, в процессе освоения обучающимися темы «Российские внешнеторговые переговоры» дифференциация и вариативность прослеживается уже на уровне планируемых образовательных результатов. В частности, те студенты, которые имеют высокую степень иноязычной подготовки по РКИ (B2+) по итогам изучения названной темы, должны уметь читать и писать названия торговых терминов полностью, избегая аббревиатур (расшифровывать аббревиатуры), а при чтении параграфа учебника, рассказывающего о правовом регулировании внешнеторговых отношений, осуществлять не только перевод неизвестной лексики, пересказ и ответы на вопросы, но и составлять развернутый план, диаграммы и графики, схемы и таблицы (перерабатывать информацию, анализировать и делать выводы). Для обучающихся, которые обнаруживают невысокий уровень базовых иноязычных навыков по русскому языку как иностранному учебным планом определен следующий минимум умений: овладение экономической терминологией на уровне аббревиатур без расшифровки с обязательным переводом на китайский, усвоение речевых этикетных формул, вычленение значения лексических единиц из контекста (без использования двуязычного словаря), пересказ текста с опорой на ключевые слова.

Или при работе над темой «Деловые контракты», предполагающей изучение документации, обучающиеся с более высоким уровнем владения русским языком активно включаются в обсуждение проблемных моментов, оговаривающихся в контрактах. Примером могут послужить форс-мажорные ситуации, которые требуют

незамедлительного решения. Здесь свою актуальность приобретают методы проблемного обучения, дискуссионные технологии, решение кейсовых задач. Также такой формат деятельности активизирует навыки самообучения и самостоятельного поиска информации. Для студентов чьи знания менее высоки преподаватель предлагает чтение, перевод, пересказ основных положений контракта. Задания для данной категории обучающихся ориентированы на выявление педагогом степени понимания студентами прочитанного.

Таким образом, курс русского делового языка для китайских студентов высшей школы, проходящих подготовку по экономическим специальностям, имеет четкую, иерархическую структуру. Основное содержание междисциплинарной учебной программы является наглядным и понятным, что может позволить студентам:

- овладеть необходимой терминологией на русском языке;
- оперировать клишированными фразами для осуществления бизнес-контактов, составления деловых бумаг;
- методами и стратегиями ведения внешнеэкономических переговоров (включая психологические);
- понимать структуру и закономерности развития внешнеэкономического бизнеса.

С помощью углубленных и детальных исследований личностных и академических стремлений студентов,

проведенных преподавательской группой, команда педагогов стратифицировала обучающихся по уровню базовой иноязычной подготовки и внедрила иерархическую модель обучения.

После апробации курса команда преподавателей установила, что при данном подходе к организации образовательной деятельности обучающиеся получили возможность достигнуть результатов в овладении деловым русским языком в соответствии с собственными возможностями и академическими / профессиональными планами. Это было достигнуто за счет адаптивного и гибкого учебного плана дисциплины, а также разнообразия в технологиях и методах представления информации на аудиторных занятиях. Иерархическая, комплексная и приспособленная к адаптации программа курса позволяет стимулировать внутреннее стремление студентов к обучению и повышать их мотивацию, тем самым побуждая обучающихся к инициативности в образовательном процессе.

Опыт внедрения обновленного курса русского языка для китайских студентов демонстрирует необходимость в пересмотре традиционных учебных планов языковых дисциплин, разрабатываемых в высших школах КНР в фокусе не только их содержания, которое должно учитывать актуальное положение дел в сфере торговли, экономики и бизнеса, но и методологической стороны, где все технологии, формы и приемы работы необходимо ориентировать на личность студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова М.Ю. Новые тенденции в изучении русского языка в вузах Китая / М.Ю. Антропова, О.А. Машкина // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2019. № 1. С. 90–99. DOI: 10.25586/RNU.V925X.19.01.P090.
2. Гэ Синьли. Методика обучения чтению на начальном этапе (в университете) владения русским языком китайских учащихся // Colloquium-journal. № 9 (33). С. 109–113.
3. Конева Н.Н. Невербальные средства общения как инструмент русско-китайских деловых отношений / Н.Н. Конева, Д.А. Жигульская // Гуманитарные технологии в современном мире: Сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала «Современная коммуникагистика», профессора Оскара Яковлевича Гойхмана, Светлогорск, 03–05 июня 2021 года / Составители Л.М. Гончарова, Т.В. Нестерова, Э.А. Китанина. Калининград: РА «Полиграфычъ», 2021. С. 287–293.
4. Никифорова М.Н. Мультидисциплинарный подход в обучении иностранному языку профессионалов по защите информации // Безопасность информационных технологий. 2012. №3. С. 111–113.
5. Синьей Я. Сценарный подход как новая технология обучения иностранных студентов русскому языку делового общения // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 5 (84). С. 135–140.
6. Сюн Ц. Особенности международной бизнес-коммуникации в сети интернет // Litera. 2022. № 1. С. 26–36. DOI: 10.25136/2409-8698.2022.1.37365 [Электронный ресурс]. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=37365 (дата обращения: 17.11.2023).
7. Сян Я. Обучение китайских студентов-менеджеров основам официально-делового стиля в условиях внеязыковой среды // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 07 февраля 2022 года. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. С. 324–330.
8. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. 2017. № 17 (151). С. 288–291.
9. Чжан Л. Подготовка высококвалифицированных специалистов со знанием делового русского языка в провинции Хэбэй на фоне «Один пояс и один путь» // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 4 (25). С. 259–262.

© Гэ Синьжун (2004185@hlju.edu.cn).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОРРЕКТНОЕ ПОСТРОЕНИЕ КРИТИКИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТОВ

CORRECT CONSTRUCTION OF CRITICISM AS A CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF LAWYERS

**M. Zinyatova
N. Prokoptseva
A. Karev**

Summary: The article identifies the essential features of criticism as a way of assessing the truth and correctness of argumentation. The content of the structural elements of the proof (thesis, arguments, demonstration) is revealed, the rules are defined and the main errors in their formulation are identified, examples of non-compliance with the requirements for the elements of proof are given and commented on. An algorithm and recommendations for criticizing the argumentation are indicated.

Keywords: argumentation, evidence, thesis, arguments, demonstration, correct thinking, legal literacy.

Зинятова Марина Николаевна

Кандидат философских наук, доцент, Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)
kaf_sgied@mail.ru

Прокопцева Надежда Владимировна

К.п.н., доцент, доцент, Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)
dfokhvru27@gmail.com

Карев Антон Борисович

Дальневосточный федеральный университет,
(г. Владивосток)
karevdok.27@mail.ru

Аннотация: В статье обозначены существенные признаки критики как способа оценки истинности и правильности аргументации. Раскрыто содержание структурных элементов доказательства (тезиса, аргументов, демонстрации), определены правила и выявлены основные ошибки в их формулировании, приведены и прокомментированы примеры несоблюдения требований к элементам доказательства. Указан алгоритм и рекомендации к критике аргументации.

Ключевые слова: аргументация, доказательство, тезис, аргументы, демонстрация, правильное мышление, юридическая грамотность.

Поиск истины является значимым и неотъемлемым в жизни каждого человека. С целью получения достоверного знания люди применяют различные формы и методы. Одним из распространённых способов познания действительности является критика. Еще великий Марк Туллий Цицерон утверждал, что «через сомнения приходим к истине». Как правило не вызывают вопросов очевидные «прописные» истины, всё же остальное воспринимается с разной степенью скептицизма. Для специалистов в области юриспруденции критика особо востребована, а широкое ее использование определено спецификой данного вида деятельности.

Буквально первая универсальная компетенция в перечне требований к результатам освоения программы специалитета по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности указывает на то, что будущий юрист должен обладать способностью «осуществлять критический анализ проблемных ситуаций...» [2].

Предметное изучение содержания статьи 38 УПК РФ подтвердило прямое и косвенное использование критики в профессиональной деятельности следователя. Так, например, умение критически оценивать проис-

ходящее является необходимым условием эффективной организации расследования, принятия решения о производстве следственных и иных процессуальных действий. Без выявления и обоснования противоречий следователь не сможет обжаловать с согласия руководителя следственного органа решение прокурора об отмене постановления о возбуждении уголовного дела, о возвращении уголовного дела следователю для производства дополнительного следствия, изменения объема обвинения либо квалификации действий обвиняемых или пересоставления обвинительного заключения и устранения выявленных недостатков» [1].

А профессиональный стандарт «Следователь-криминалист» в качестве необходимых умений специалиста определяет «творческий анализ информации, получение практически значимых обоснованных выводов, ... аргументированное отстаивание точки зрения; ... ведение полемики и дискуссии» [3].

Значимость владения теорией аргументации и в частности построения критики на профессиональном уровне очевидна и нормативно опосредована, однако проблема некорректного применения критики специалистами в сфере права в своей работе все еще сохра-

няет свою актуальность как по причине недостаточной личной осведомленности в данной области знаний, так и вследствие игнорирования ими накопленного опыта или интуитивного, неосознанного его применения, что неизбежно приводит к снижению эффективности выполняемых профессиональных функций по роду их деятельности.

Умение логически корректно подвергать сомнению свои и чужие мысли и высказывания согласно нормативным правовым актам Российской Федерации, регламентирующим учебный процесс, должно быть сформировано у обучающихся в том числе при освоении ими образовательных программ среднего профессионального и высшего образования.

В настоящей работе мы считаем важным не только показать значимость изучения теории аргументации, в частности основ построения критики и применения полученных знаний на высоком профессиональном уровне в юриспруденции, но и предложить методически выверенную структуру критики, составленную на основе положений науки «Логика».

С.И. Ожегов дает толкование критики как обсуждение, разбор чего-либо с целью оценить, выявить недостатки [8]. Наука логика определяет критику как логическую операцию, направленную на разрушение ранее состоявшегося процесса аргументации [7]. В процессе аргументации возможна критика всех структурных элементов доказательства: тезиса, аргументов и демонстрации.

Изучение специфики выявления ошибок в тезисе целесообразно начать с определения сущностных характеристик тезиса. Учебник М.Г. Дегтярева и С.А. Хмелевской дает нам такое определение тезиса. Тезис – суждение, истинность которого обосновывается в процессе доказательства [4]. Тезис является обязательной частью обоснования и представляет собой предмет доказывания. Грамотно сформулированный тезис всегда истинный (соответствует объективной действительности), определенный (однозначный), ясный (содержит известные для участников коммуникации слова), тождественный (неизменный на всем протяжении его доказывания или опровержения).

Выступать с критикой тезиса возможно при следующих условиях:

1. Тезис ложен, то есть его содержание не соответствует действительности, например, «Гражданин Р. совершил кражу 23 октября 2021 года» является ложью, так как в указанное время данный человек отбывал наказание в исправительном учреждении».
2. Тезис абсурден. Такая характеристика возникает у тезиса или когда он содержит противоречащие друг другу понятия, например, «Гражданин Н. тай-

но совершил грабеж», или же когда понятиям присваивают свойства, которые у них объективно невозможны, как в случае с тезисом «Велосипедист двигался со скоростью 900 км в час».

3. Неточность, двусмысленность тезиса проявляется в том, что понятия, входящие в него, неоднозначны в своем толковании и, следовательно, могут пониматься людьми различно. Например, «Недостаток приборов ставит под сомнение результат эксперимента» или «Он вытащил пистолет из рюкзака и передал его сообщнику».
4. Неясность тезиса как его ошибка возникает только в случае, если высказывание включает в себя понятия, неизвестные лицам, для кого данный тезис представляет интерес. Так, например, выражение «Каждый пессимистически настроенный индивидуум катастрофически модифицирует абстракции реального субъективизма» вряд ли доступно для полного понимания большинством.
5. Отсутствие тождественности в отношении тезиса приводит к частичному или полному изменению смысла высказывания. В зависимости от того, происходит искажение мысли неосознанно или преднамеренно, выделяют потерю и подмену тезиса соответственно:
 - частичная потеря (подмена) тезиса. Тезис частично заменяется другим. Например, утверждение «Некоторые документы были уничтожены», выдвинутое для обоснования, в процессе доказательства приобретает форму «Все документы были уничтожены»;
 - полная потеря (подмена) тезиса состоит в том, что выдвинутый тезис заменяется другим, похожим с первым. Например, высказанная в начале аргументации мысль о том, что «Преступление было совершено с прямым умыслом» по невнимательности или сознательно может быть сформулирована как «Преступление было совершено с косвенным умыслом». На первый взгляд изменилось всего одно слово, но смысл тезиса стал совершенно иной.
6. В тезисе содержится тавтология, при этом указанный феномен необязательно предполагает повторение конкретного слова или однокорневого, а именно – включение в суждение слов с одинаковым смыслом как представлено в следующем высказывании: «Свидетель продемонстрировал нам истинную правду». Говоря о тавтологии в качестве синонима, иногда используют такое понятие как «словоизбыточность».

Критиковать и (или) опровергнуть тезис можно несколькими способами:

1. Выдвижение следствия из тезиса и соотношение его с фактами, такими как результаты экспертиз, статистические данные и тому подобное с целью

- выявить существенные противоречия между ними.
2. Выдвижение и обоснование истинности антитезиса, который будет обозначать ложность тезиса.
 3. Выявление логических ошибок в формулировке тезисе.

Стоит отметить, что первые два способа ведут к опровержению тезиса, в то время как третий в большинстве вариаций ограничивается лишь его критикой.

Следующий элемент структуры доказательства, доступный для критики, это аргументы. Аргументы – фактические или теоретические положения, с помощью которых обосновывают тезис. Такое определение дает нам учебник М.Г. Дегтярева и С.А. Хмелевской [4]. Для того чтобы аргументы были верными и логически корректными нужно соблюдать несколько правил:

1. Аргументы должны быть истинными и доказанными, что свидетельствует об отсутствии противоречия между ними. Использование в обосновании ложного аргумента означает, что допущена логическая ошибка «основное заблуждение», а если же аргумент недостоверный, то эта ошибка – «предвосхищение основания». Так не могут быть признаны достоверными сведения в отношении подозреваемого, одновременно подтверждающие и опровергающие его алиби. Одно из них с необходимостью будет ложным, согласно объективному закону исключенного третьего.
2. Аргументы в своей совокупности должны быть достаточным основанием для доказательства выдвигаемого положения. При этом количество доводов не влияет на степень доказанности тезиса, главное их качество, а именно способность с логической необходимостью признать высказывание обоснованным. Логическая ошибка «поспешное обобщение» проявляется в недостаточном количестве аргументов, а «чрезмерное доказательство» – в их избыточности.
3. Аргументы должны быть самостоятельными по отношению друг к другу и тезису, что означает, что их истинность доказывается самостоятельно. Несоблюдение данного требования порождает логическую ошибку – круг в доказательстве, то есть ситуацию, когда аргумент обосновывает тезис, а этот же тезис в свою очередь становится доводом для тезиса, который ранее был аргументом, то есть тезис и аргумент меняются ролями. В качестве примера можно привести высказывание Роберта Боша «Я плачу хорошие зарплаты не потому, что у меня много денег. У меня много денег, потому что я плачу хорошие зарплаты.»
4. Аргументы должны быть логичными в своих формулировках, то есть точные, ясные, тождественные и без тавтологии. Если был подтвержден факт того, что гражданин Р. был в квартире, где было

совершено преступление, то вероятностным вследствие несоблюдения закона тождества станет утверждение, что он был в квартире именно в момент совершения преступления. Примером аргумента, содержащего в себе тавтологию, следует считать высказывание «Его рассуждения правильные и логичные».

5. Аргументы должны быть релевантны по отношению к тезису, то есть быть по существу доказательством. Так, например, то, что гражданин Н. – талантливый художник, вряд ли даже косвенно может быть доказательством его невиновности в совершении преступления [5].

Анализ требований, предъявляемых к аргументам, позволяет сделать вывод, что по отдельности каждый из них должен отвечать правилам формулирования тезиса, по причине того, что и тезис, и аргументы имеют единую формально-логическую природу, а именно являются суждениями. Кроме того, корректность аргументации определяется и специфическими для них критериями.

Соответственно критиковать аргументы возможно, если есть сомнения в их истинности и правильности по отношению к тезису.

Третий элемент структуры доказательства, который возможно подвергнуть критике, это демонстрация. Демонстрация – представляет собой способ связи тезиса и аргумента (аргументов) и выражается системой умозаключений. Демонстрация может иметь форму дедукции, индукции или аналогии как по отдельности, так и в соединении.

Ошибки в доказательстве возникают тогда, когда происходит нарушение правил умозаключений, применяемых в конкретном доказательстве. Так в чисто условном силлогизме (вид дедуктивного умозаключения), если не брать в расчет принцип достаточности, возможны ошибочные выводы. В качестве примера несоблюдения требований данного вида умозаключения можно привести следующее: «Если человек совершил кражу, то его вина должна быть доказана, если его признают виновным, то он должен понести наказание». При этом не во всех случаях кражи, когда вина лица, ее совершившего, доказана, данное лицо понесет наказание. Если возраст наступления уголовной ответственности не достигнут, то наказание не последует.

Некорректное использование в качестве обоснования популярной индукции часто приводит к поспешному обобщению по причине того, что вывод относительно класса предметов в целом делается на основании наличия признака лишь у отдельных его представителей. Если в практике конкретного юриста мотивом преступлений оказывался меркантильный интерес, это не

означает, что побудительная причина экономического характера будет характерной особенностью всех преступлений.

Распространенной ошибкой применения аналогии является незнание или игнорирование особенностей нестройной аналогии, приводящие к мнимому тождеству сравниваемых объектов. Пример: «Гражданин В. на прежнем месте работы проявлял халатное отношение к выполнению своих должностных обязанностей, значит и на новом месте работы он будет вести себя так же» [6].

Нарушение правил умозаключений, используемых в процессе доказательства, является причиной возникновения ошибки «мнимое следование», выражающейся в отсутствии связи с логической необходимостью между аргументами и тезисом, что приводит к ложным или вероятностным выводам.

Технология критики процесса аргументации предполагает, во-первых, определение структурных элементов доказательства (тезиса, аргументов, демонстрации), а

во-вторых, последовательный анализ каждой его части на предмет соблюдения требований к ним, верифицированных наукой «Логика». Теоретически оправданным считается критическая оценка доказательства в следующей очередности: сначала разбор тезиса, потом аргументов и в завершении демонстрации.

Важно отметить, что мышление любого человека, вне зависимости от того, каким видом деятельности он занимается, в обязательном порядке предполагает построение доказательств, равно как и оперирование другими формами мысли, такими как понятия, суждения и умозаключения. Именно поэтому так важно знать структуру и правила формулирования доказательства, а также иметь достаточный практический опыт его построения, чтобы обладать возможностью корректно осуществлять критику данной логической формы. В работе же юриста процесс подтверждения (опровержения) различного рода положений является основополагающим, а правильное применение доказательства, а также осуществление его критики при необходимости, является критерием его профессионализма.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации» от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 25.03.2022).
2. Приказ Минобрнауки России от 28.08.2020 № 1131 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность».
3. Приказ Минтруда России от 23.03.2015 № 183н (ред. от 12.12.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Следователь-криминалист».
4. Дегтярев, М.Г. Логика: учебник / М.Г. Дегтярев, С.А. Хмелевская. — 2-е изд. — Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. — 288 с. — ISBN 978-5-4486-0487-4. — Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/88176.html> (дата обращения: 05.10.2023).
5. Прокопцева, Н.В. Логика: учеб. пособие / Н.В. Прокопцева; Дальневост. юрид. ин-т МВД России. — Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2018. — 204 с.
6. Прокопцева, Н.В. Формальная логика в схемах и таблицах: учеб. пособие / Н.В. Прокопцева; Дальневост. юрид. ин-т МВД России. — Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2020. — 96 с.
7. Скочиков, А.К. Логика: учебник и практикум / А.К. Скочиков. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 575 с. — Серия: Бакалавр. Базовый курс.
8. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=12388> (дата обращения 11.11.2023)

© Зинятова Марина Николаевна (kaf_sgied@mail.ru), Прокопцева Надежда Владимировна (dfokhvru27@gmail.com), Карев Антон Борисович (karevdok.27@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Кондратьев Евгений Геннадьевич

Преподаватель, Российский государственный социальный университет (г. Москва)
porvateree@yandex.ru

THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TOOLS TO PREPARE TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

E. Kondratyev

Summary: This article explores the practical aspects of using interactive learning in the process of training teachers to work with students with disabilities. The article discusses various methods and techniques of interactive learning, such as adaptive pedagogical models, specialized educational applications, interactive group activities, virtual reality and role-playing games. This article discusses the theoretical foundations of the use of interactive learning, identifying its key principles and advantages in educational practice. The authors emphasize the importance of these methods in creating an inclusive educational environment and enriching the professional skills of teachers.

Keywords: interactive learning, teacher training, disabilities, inclusive education, adaptive pedagogical models, educational applications, virtual reality, role-playing games, specialized educational methods.

Аннотация: Данная статья исследует практические аспекты использования интерактивного обучения в процессе подготовки педагогов для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Статья обсуждает различные методы и техники интерактивного обучения, такие как адаптивные педагогические модели, специализированные образовательные приложения, интерактивные групповые занятия, виртуальная реальность и ролевые игры. В данной статье рассматриваются теоретические основы применения интерактивного обучения, выявляются его ключевые принципы и преимущества в образовательной практике. Авторы подчеркивают важность этих методов в формировании инклюзивной образовательной среды и обогащении профессиональных навыков педагогов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, обучение педагогов, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, адаптивные педагогические модели, образовательные приложения, виртуальная реальность, ролевые игры, специализированные образовательные методики.

В современном образовательном пространстве обучающиеся имеют разнообразные потребности, требующие индивидуального и внимательного подхода [6, с. 127]. В таких условиях интерактивное обучение играет ключевую роль в подготовке педагогов, работающих с обучающимися, которые имеют особенности восприятия и обучения [4, с. 31].

Интерактивное обучение — это неотъемлемая часть современных образовательных стратегий [13]. Этот метод представляет собой динамичный процесс, где обучающиеся активно взаимодействуют с учебным материалом и друг с другом, что позволяет им развивать навыки и обогащать свой опыт [1, с. 290]. Одним из основных преимуществ интерактивного обучения является его способность стимулировать активное участие обучающихся в процессе обучения и повышать эффективность усвоения учебного материала.

Данный способ обучения, как правило, осуществляется в дистанционном режиме [5]. Выбор организационных форм (видеоконференции, интерактивного «круглого стола», web-квеста), обеспечивающих интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса, педагог должен осуществлять в соответствии с ди-

дактическими принципами: доступности, наглядности и активной деятельности [3, с. 10].

Активное взаимодействие студентов с учебным материалом и обсуждение идей в группе играют ключевую роль в углублении понимания и применении полученных знаний. Эти процессы не только активизируют интеллектуальные резервы студентов, но и способствуют развитию их креативного мышления [10, с. 18]. Во время обсуждения сложных вопросов студенты высказывают свои мнения, что обогащает их собственное понимание и опыт обучения. Коллективное обсуждение также помогает формированию разнообразных точек зрения и облегчает решение сложных проблем [11, с. 296].

Использование интерактивных методик обучения, таких как образовательные игры, дебаты и групповые проекты, не только стимулирует активное участие студентов, но и способствует развитию их коммуникативных навыков [14, с. 149].

Работа в группе, построенная на основе сотрудничества, требует умения слушать и высказывать свои мысли с уважением к точке зрения других участников. Эти навыки помогают формировать ключевые социокуль-

турные компетенции, которые не только обогащают учебный процесс, но и готовят студентов к сложностям современного общества [16, с. 296].

Кроме получения знаний, методы обучения, основанные на сотрудничестве, развивают навыки анализа, критического мышления и способность вести аргументированные дискуссии. Эти навыки становятся ключевыми в успешной адаптации к быстро меняющемуся миру, где важно не только усвоение фактов, но и умение их применять, обсуждать и аргументировать.

Активное участие в интерактивном обучении помогает студентам развить уверенность в своих способностях, убеждение в ценности своего голоса и мыслей как в образовательном процессе, так и в обществе в целом.

Интерактивное обучение базируется на активном взаимодействии и обмене идеями, что способствует развитию критического мышления, умения решать проблемы и творческого мышления. Оно предлагает студентам активное участие, обратную связь, сотрудничество и практическое применение знаний. Такой подход позволяет студентам полностью вовлечься в учебный процесс, развивая свои навыки, углубляя понимание материала и пробуждая интерес к изучаемой теме. В конечном итоге, интерактивное обучение способствует более эффективному усвоению знаний и их применению в реальной жизни. В процессе применения методов интерактивного обучения можно выделить несколько аспектов:

- стимуляция активности обучающихся. Использование интерактивных методов обучения способствует привлечению внимания и заинтересованности учащихся, что активизирует их участие в учебном процессе [17, с. 1678].
- развитие критического мышления. Возможность анализировать и обсуждать материалы в интерактивной обучающей среде способствует развитию у учащихся критического мышления.
- повышение уровня мотивации. Обучающиеся проявляют большую мотивацию и заинтересованность в учебе, когда им предоставляется возможность активно участвовать в учебном процессе.
- улучшение памяти и запоминания. Взаимодействие с учебным материалом с использованием интерактивных методов помогает более эффективно запоминать информацию и укреплять нейронные связи.
- развитие социальных навыков. Интерактивное обучение играет ключевую роль в формировании коммуникативных и коллаборативных навыков у современных обучающихся. Ролевые игры и симуляции являются эффективными методами интерактивного обучения, которые позволяют студентам вживаться в разные роли, решать проблемы и исследовать разнообразные сценарии в

последующем процессе работы в инклюзивной образовательной среде. Этот подход способствует глубокому усвоению материала и активному вовлечению студентов. Интерактивное обучение является неотъемлемой частью современных образовательных практик [18, с. 77].

Применение интерактивного обучения не только стимулирует активность обучающихся, но также способствует развитию их критического мышления, социальных навыков и мотивации к обучению. Включение ролевых игр и симуляций в учебный процесс дополняет этот подход, делая его более увлекательным и эффективным. Средства интерактивного обучения должны одновременно обеспечивать информационную ёмкость и опору на наглядно-чувственную сферу [8, с. 203]. Внедрение интерактивного обучения в образовательные программы является важным шагом в формировании активных, гибких и креативных личностей. Кроме того, значительную роль в современной образовательной системе играет подготовка педагогов, способных работать с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) [7, с. 22].

Для эффективного обучения педагогов, работающих с обучающимися с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), крайне важно использование инновационных методов обучения, а также адаптацию традиционных методов для применения в виртуальной среде [12, с. 59]. Трансформация общедидактических способов обучения предполагает разработку интерактивного материала (например, проблемных кейсов и упражнений, размещённых на виртуальной доске) [2, с. 12].

Интерактивные методы обучения предоставляют педагогам возможность погрузиться в реальные образовательные ситуации, моделируя сценарии, с которыми они могут столкнуться в группе с обучающимися с ОВЗ. Такие методы включают в себя ролевые игры, обучающие игры и симуляции, которые позволяют педагогам разрабатывать и применять индивидуализированные подходы к обучению, учитывая уникальные потребности каждого ученика [15, с. 183].

Интерактивное обучение способствует развитию навыков адаптации и толерантности у педагогов. В процессе обучения они имеют возможность экспериментировать с различными методами, обсуждать их эффективность и находить подходы, которые наиболее эффективны для каждого индивидуального случая. Это позволяет педагогам обогатить свой опыт и быть лучше подготовленными к успешному взаимодействию с учениками, имеющими особые образовательные потребности [9, с. 421].

Такие методы обогащают опыт педагогов и форми-

руют их готовность к успешному взаимодействию с учениками, имеющими особенности в развитии. Они подчеркивают важность эмпатии и понимания в образовательном процессе, создавая поддерживающую образовательную среду, где каждый обучающийся может раскрыть свой потенциал. Обученные с использованием интерактивных методов педагоги обладают широким набором инструментов и стратегий, которые можно применять в различных образовательных контекстах, улучшая качество обучения для всех учащихся.

Работа педагога с обучающимися с ОВЗ требует специальных знаний и навыков. Педагоги должны быть готовы адаптировать образовательный процесс для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого обучающегося и обеспечения инклюзивного обучения. Использование средств интерактивного обучения предоставляет уникальные возможности для достижения этих целей.

Интерактивные платформы и виртуальные среды представляют ценные инструменты для педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Они предоставляют практические возможности для изучения теоретических и практических аспектов работы с этой категорией слушателей. С помощью этих средств педагоги могут создавать виртуальные сценарии, моделировать различные ситуации и тренировать свои педагогические навыки.

Онлайн-курсы и вебинары предоставляют ценное образовательное богатство для педагогов, предлагая уникальную возможность получить актуальные знания и обменяться опытом с ведущими экспертами в области образования обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). Интерактивные элементы, такие как обсуждения, практические задания и тесты, не только предоставляют теоретическую базу, но и развивают практические навыки, необходимые для успешной работы в реальной образовательной среде.

Эти образовательные форматы позволяют педагогам изучать материал в удобное для них время, а также учиться на практических примерах, что значительно повышает эффективность учебного процесса.

Обмен опытом, а также знаниями с коллегами и экспертами через онлайн-платформы является отличным способом расширения кругозора и учета различных подходов и методик в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Путем использования интерактивных элементов, таких как обсуждение реальных случаев из практики, решение педагогических задач и обмен лучшими практиками, педагоги могут обогатить свой опыт и лучше

понять индивидуальные потребности каждого обучающегося, разрабатывая более индивидуализированные подходы в обучении. Онлайн-инструменты не только помогают расширить знания учителей, но и обогатить их методический арсенал, делая их более подготовленными и уверенными в работе со студентами, стоящими перед особыми образовательными вызовами. Применение виртуальной реальности и симуляций предоставляет педагогам возможность создания реалистичных сценариев взаимодействия с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности. Такой подход способствует развитию эмпатии, позволяет педагогам адаптировать методики обучения и экспериментировать с различными подходами.

Использование игровых подходов и ролевых игр также помогает педагогам освоить навык адаптации образовательного процесса к различным потребностям учащихся. Кроме того, они способствуют развитию коммуникационных навыков и повышению уровня профессиональной компетентности.

Средства интерактивного обучения играют важную роль в обучении и подготовке педагогов к работе с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности. Использование интерактивных методов обучения в педагогической практике помогает педагогам расширить свой опыт, развить навыки адаптации и формировать инклюзивный подход к образованию. Этот инструмент позволяет педагогам лучше понять потребности своих студентов и обеспечить им высококачественное образование, несмотря на разнообразие особенностей их здоровья. В современном образовании особенно важно, чтобы педагоги обладали специальными навыками и знаниями для эффективной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Использование интерактивного обучения играет ключевую роль в подготовке педагогов, помогая им адаптировать свои методики и подходы к индивидуальным потребностям каждого студента. Это особенно важно для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как интерактивное обучение позволяет создавать и применять адаптивные модели, учитывающие их индивидуальные потребности. Такие модели обеспечивают равные возможности для получения образования всем учащимся. Применение интерактивных уроков, которые адаптированы к различным уровням способностей, способствует более эффективному учебному процессу.

Существует большое количество специализированных образовательных приложений, которые были специально разработаны для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Эти приложения предостав-

ляют педагогам возможность создавать интерактивные уроки, учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. В них присутствуют модули для обучения чтению, математике, развития моторики и коммуникативных навыков.

Групповые занятия, основанные на взаимодействии и сотрудничестве, играют важную роль в стимулировании обучения. Педагоги могут организовывать разнообразные групповые проекты, обсуждения и творческие задания, в которых обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут активно участвовать и обучаться вместе с остальными учениками.

Современные педагогические модели, специализированные образовательные приложения, интерактивные групповые занятия, виртуальная реальность и ролевые игры – все эти инструменты не только обогащают образовательный процесс, но и создают вдохновляющую и поддерживающую среду для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Интерактивное обучение играет ключевую роль в развитии критического мышления, коммуникационных навыков и творческого мышления педагогов. Оно помогает им эффективно справляться с разнообразными образовательными ситуациями. Особое внимание следует уделять созданию доступных и адаптированных образовательных путей для обучающихся с ограниченными возможностями. Благодаря непрерывному развитию

интерактивных методик и инструментов, это становится реальностью.

Сегодня мы стоим на пороге переосмысления образовательных парадигм, где каждый педагог является агентом перемен и силой, способствующей появлению новых возможностей для каждого обучающегося. Только совместными усилиями педагогов, образовательных учреждений и разработчиков образовательных технологий мы можем создать условия для качественного образования всех обучающихся, учитывая их индивидуальные способности и особенности. Инклюзивное образование перестает быть абстрактной идеей и становится реальностью, претворяющейся в жизнь через практические образовательные методы. Каждый прошедший онлайн-курс или вебинар приносит педагогам новые знания, которые не только обогащают их профессиональный опыт, но и помогают создавать дружественные и инклюзивные классные комнаты.

Интерактивные методы обучения не только помогают усвоить актуальную информацию, но и развивают навыки сотрудничества, креативного мышления и эффективного решения сложных образовательных задач. Каждый вебинар, каждый курс предоставляют возможность совершенствовать педагогические навыки и открывают новые горизонты в работе с учениками. Профессиональное развитие ведет к созданию образовательной среды, где каждый обучающийся ощущает собственную пользу для образовательного процесса и уважение со стороны коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбилек, Е.А. Совершенствование процесса обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования (в неязыковом вузе) / Е.А. Акбилек, Л.М. Казначеева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 290-296. – EDN YLJUVN.
2. Алферьева-Термисикос В.Б. Адаптация общедидактических методов обучения для дистанционных занятий в начальной школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 3-1(66). – С. 11-14. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-3-1-11-14.
3. Алферьева-Термисикос В.Б. Оптимизация выбора организационных форм для дистанционного обучения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 2-2(65). – С. 10-12. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-2-2-10-12
4. Бочкина, Е.В. Влияние социально-исторического контекста на формирование представлений о цикличности пространственно-временных процессов детей дошкольного возраста / Е.В. Бочкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 31-33. – EDN CNREXG.
5. Гушин, А.Н. Информационные технологии в управлении / А.Н. Гушин. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 112 с. – ISBN 978-5-4475-1426-6. – EDN YUCADR.
6. Илюшина, Н.Н. Постановка вопроса о психологической культуре учителя в трудах Г.И. Челпанова / Н.Н. Илюшина // Системная психология и социология. – 2012. – № 5. – С. 127-129. – EDN PAVYWR.
7. Козлов, О.А. Основные подходы оказания образовательных услуг лицам с ОВЗ / О.А. Козлов, Н.Л. Харченко // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 5(34). – С. 22-27. – EDN OCUXPB.
8. Коровин А.Ю. Средства дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентами профессионального колледжа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 12-2(75). – С. 202-204. – DOI 10.24412/2500-1000-2022-12-2-202-204.
9. Обухова, Н.И. Ценностно-мотивационные ориентации работников образовательных организаций в условиях неопределённости: эмпирический анализ / Н. И. Обухова // Образование и право. – 2023. – № 5. – С. 421-429. – DOI 10.24412/2076-1503-2023-5-421-429. – EDN UEQTMH.

10. Обухова, Н.И. Эмпирический анализ ценностно-мотивационных ориентаций работников образовательных организаций в условиях неопределенности / Н.И. Обухова // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. – 2023. – Т. 7, № 1. – С. 18-26. – DOI 10.35634/2587-9030-2023-7-1-18-26. – EDN HVUGMW.
11. О подходах к анализу рисков системы высшего профессионального образования Российской Федерации в проекции ее экономической безопасности / Е.А. Николаева, Е.И. Соколова, Л.И. Тарарина, В.А. Марциновская // Экономические науки. – 2019. – № 181. – С. 296-299. – DOI 10.14451/1.181.296. – EDN YVEFCF.
12. Основные принципы реализации компетентного подхода в инклюзивной образовательной среде / Н.Л. Харченко, Н.В. Кузнецова, И.Ю. Багдасарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1-2. – С. 59-63. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.01-2.31. – EDN PDTPSG.
13. Разновидности коморбидных нарушений у детей с ЗПР / Е.В. Бочкина, М.М. Дороничева, Н.Н. Шатилова, Д.А. Плохих // Психология и психотехника. – 2022. – № 4. – С. 1-13. – DOI 10.7256/2454-0722.2022.4.38812. – EDN OKFMMJ.
14. Усов, С.С. Использование современных технологий в изучении лексики английского языка / С.С. Усов // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции Московского государственного технического университета (МИРЭА) «Инновационные технологии в образовании и бизнесе», Москва, 05 декабря 2017 года / Под редакцией Сороко А.В., Шемончук Д.А.; Кафедра информационных технологий в государственном управлении Московского технологического университета. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2018. – С. 149-152. – EDN YQFNWV.
15. Харченко, Н.Л. Актуальная ситуация с обучением лиц с ОБЗ в России / Н.Л. Харченко, О.А. Козлов // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»: Международная научно-методическая конференция «Проблемы управления качеством образования»; Международная студенческая научная конференция «Поколение будущего», Санкт-Петербург, 29–31 марта 2019 года / Выпускающий редактор Ю.Ф. Эльзесер; Ответственный за выпуск С.В. Викторенкова. Том Часть 2. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2019. – С. 183-189. – EDN WAVLAW.
16. Хорохорина, Г.А. Средства формирования компетенций студенческой аудитории при организации самостоятельной работы / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном ВУЗе : материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции, Москва, 24 ноября 2016 года. – Москва: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2017. – С. 296-302. – EDN XXPEEZ.
17. Хорохорина, Г.А. Функции преподавателя в образовательном ландшафте XXI в / Г.А. Хорохорина, Е.В. Глухова, В.М. Хорохорин // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 1678-1683. – EDN ZDDLFC.
18. Ялаева, Н.В. Межкультурная компетенция в подготовке юристов / Н.В. Ялаева // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2014. – № 2(27). – С. 77-82. – EDN TXUMCN.

© Кондратьев Евгений Геннадьевич (porvateree@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ТАБАТА В ПРОЦЕСС ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF THE TABATA SYSTEM IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS

O. Markova
O. Vanina
T. Velichko
T. Vasyuschenkova

Summary: The article discusses the results of the introduction of the interval training method according to the system of Dr. Izumi Tabata, which was tested in the system of general physical training of students of Bauman Moscow State Technical University. The study analyzes the dynamics of the functional state and working capacity of students, assesses its effectiveness and compatibility in the organization of the educational process on the subject of «Physical culture and Sports». The experimental data must be taken into account for the implementation of the variable part of the program of professionally applied physical training of students of technical universities.

Keywords: students, physical culture, Tabata system, interval training, physical fitness, improvement of indicators.

Маркова Ольга Александровна

Старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана
markovaoa75@mail.ru

Ванина Олеся Сергеевна

Старший преподаватель, Московский Государственный
Технический Университет им. Н.Э. Баумана
ustimenko-o@mail.ru

Величко Татьяна Ивановна

Кандидат биологических наук, доцент, Московский
Государственный Технический Университет
им. Н.Э. Баумана
tivelichko@mail.ru

Васющенкова Татьяна Стефановна

Кандидат педагогических наук, доцент, Московский
Государственный Технический Университет
им. Н.Э. Баумана

Аннотация: В статье рассматриваются результаты внедрения метода интервальной тренировки по системе доктора Изуми Табата, который апробирован в системе общей физической подготовки студентов МГТУ имени Н. Э. Баумана. В ходе исследования проанализирована динамика функционального состояния и работоспособности студентов, дана оценка его эффективности и совместимости при организации учебного процесса по предмету «Физическая культура и спорт». Данные эксперимента необходимо учитывать для реализации вариативной части программы профессионально-прикладной физической подготовки студентов вузов технического профиля.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, система Табата, интервальная тренировка, физическая подготовленность, улучшение показателей.

Анализ негативных тенденций, связанных со здоровьем студенческой молодежи, требует непрерывного преобразования процесса физического воспитания в высшем учебном заведении. Проблема замотивированности студентов к занятиям физической культурой становится все более актуальной, так как без достаточной двигательной активности невозможно вести эффективную умственную деятельность [2, 3, 4]. Физическая культура – единственный практический и развивающий предмет, решающий задачи укрепления здоровья и дальнейшего физического развития студента.

Преподавателями вуза в качестве эксперимента и повышения интереса у студентов к занятию физической культурой и спортом была выбрана интервальная система тренировок по протоколу Табата, разработанная японским ученым Изуми Табата (спортивным врачом) девятидесятых годов, изучающим анаэробные и аэробные упражнения [5]. Доказано, что данная методика, позволяет работать одновременно в двух направлениях:

укреплять сердечно-сосудистую систему, что, в свою очередь, увеличивает выносливость, и положительно влияет и на скоростные данные.

В связи с этим, перед началом исследования была выдвинута **гипотеза**, что применение данной методики в программу по предмету «Физическая культура и спорт» эффективно и позитивно отобразится на процессе физической подготовки студентов, что в свою очередь, должно положительно повлиять на улучшение показателей учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процессов, а также формирование здоровьесберегающей компетенции, мотивации на здоровый образ жизни.

Цель исследования

Обосновать эффективность интервальной тренировки по системе Табата в процессе обучения на уровень физической подготовленности студентов МГТУ имени Баумана. Выявить ее сильнейшие стороны, подчеркивая

ее достоинства и преимущества над другими инновационными технологиями, методиками и оздоровительными программами.

Методика и организация исследования

В данном исследовании приняли участие студенты МГТУ им. Н.Э. Баумана (n=54) основной и подготовительной медицинских групп, в программу которых были включены элементы интервальной тренировки по протоколу Табата. Объектом исследования являлся процесс физического воспитания. Педагогический эксперимент длился в течение семестра. Для оценки состояния студентов, проводились измерения с применением функциональных проб: для оценки уровня выносливости аэробных показателей выполнен тест Купера (12 минутный бег), коэффициент выносливости рассчитан по формуле Кваса, оценка параметров дыхательной системы измерением объемных показателей легких (ЖЕЛ), тест на быстроту двигательной реакции по методу С.А. Душанина. [1]. Исследования и оценка физической подготовленности студентов осуществлялись по четырем тестам: бег 60м, бег на 3000м (юноши) и 2000м (девушки), приседания за 1 минуту, сгибание и разгибание рук в упоре лежа. Все результаты исследования фиксировались в начале и в конце семестра. Экспериментальные данные обрабатывались методами математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

На основе данных тестирования, проводимых до и после исследования, наблюдается динамика в уровне физической подготовленности по всем контрольным тестам. Результаты тестирования наглядно отражены в таблице №1

Вторым аргументом эффективности внедрения системы Табата в процесс физической подготовки студентов служит демонстрация функциональных проб, проводимая до и после исследования.

На первом этапе эксперимента уровень физической выносливости студентов исследован с помощью теста Купера (двенадцатиминутный бег). Зафиксирован средний результат пройденного расстояния: девушки - около $2000\text{м} \pm 150\text{м}$ и юноши - $2200\text{м} \pm 100\text{м}$. Зависимость ито-

говых показателей от возраста тестируемых свидетельствует об «удовлетворительной» оценке физической работоспособности студентов у юношей, и у девушек. Однако для количественной оценки степени функционального напряжения организма и восстановительных процессов, протекающих в организме студента после дозированной физической нагрузки, использовались данные пульсометрии, которые зафиксировали среднее время восстановления сердечного ритма более 5 минут. На основе исходных показателей оценка физической работоспособности студентов продемонстрирована, как «ниже среднего». Результаты 12 минутного теста Купера в конце семестра, с учетом метража показали динамику результатов на 23%, данные пульсометрии приблизилась к показателю 3,5 минуты.

Анализ коэффициента выносливости по формуле Кваса показал, что оценку «в норме и выше» получили в начале эксперимента – 34% студентов и 48% после.

Тест на быстроту двигательной реакции по С.А. Душанину был проведен с использованием линейки, средний показатель испытуемых 19-20см. (средний уровень). После эксперимента показатели этого теста практически не изменились, и между собой статистически не значимы.

Определение параметров дыхательной системы в начале семестра составляла (3520 ± 112 мл), в конце семестра (4530 ± 102 мл). Показатели ЖЕЛ к концу семестра увеличились, что свидетельствует о повышении функциональных возможностей дыхательного аппарата.

Заключение

Задача нашего исследования была экспериментально обосновать эффективность внедрения системы Табата в процесс физической подготовки студентов. В связи с вышеизложенным, система тренировки по протоколу Табата, как нельзя лучше подходит для совершенствования процесса физической культуры в вузе, обучающихся по дисциплине «Физическая культура и спорт», а также имеет большое количество аспектов, напрямую связанных с элементами современных оздоровительных технологий. Мы можем утверждать, что система тренировок по протоколу Табата позволяет одновременно работать в двух направлениях по увеличению аэробных и

Таблица 1.

Оценка физической подготовленности у юношей и девушек до и после исследования.

№	Контрольные нормативы	Средние показатели (юноши/девушки)		Величина сдвига
		до эксперимента	после эксперимента	
1	Бег на 60 м, с	8,7 / 9,9	8,4 / 9,5	0,3/0,4
2	Бег на 3000м (юноши) и 2000м (девушки)	15,30/13,50	15,12/13,00	0,28/0,50
3	Приседания на двух ногах за 60 сек (раз)	44/40	52/46	8/6
4	Сгибание и разгибание рук в упоре (раз)	23/3	30/7	7/4

анаэробных мощностей организма, что в свою очередь подтвердило рабочую гипотезу нашего исследования. Она очень проста, эффективна и легко совместима при организации учебного процесса по предмету «Физическая культура и спорт».

Однако, следует заметить, что в ходе эксперимента

основной прирост показателей зафиксирован в развитии силовых способностей студентов. Полученные данные необходимо учитывать при коррекции для реализации вариативной части программы, так как это поможет эффективно реализовать процесс физического воспитания в ВУЗе и формировать у студентов осознанную мотивацию к занятиям физкультурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лешко, В.С. Методы контроля за функциональным состоянием организма студента /В.Н. Лешко, Н.В. Карпеева // Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2006. — 20 с.
2. Коротаява, М.Ю. Методика тренировки «Табата» как начальный этап подготовки к внедрению методики «Кроссфит» на занятиях по физической культуре в медицинском вузе // Молодой ученый. — 2017. — № 5 (139). — С. 500-502. — URL: <https://moluch.ru/archive/139/39037/> (дата обращения: 22.10.2023).
3. Кулик А.П., Наумова А.С. Внедрение фитнес-системы Табата в процесс обучения студентов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXV Междунар. студ. науч.-практ. конф. — 2018. — № 5(65). С.- 370-374.
4. Сафонова О.А., Войтенко П.В. Табата как направление совершенствования процесса физической культуры в вузе // Международный научный журнал «Символ науки». — 2016. — № 6 — С.- 200-203.
5. Табата И. Японская система тренировок. Метод Табата.-СПб.: Питер, 2022. -96с.

© Маркова Ольга Александровна (markovaoa75@mail.ru), Ванина Олеся Сергеевна (ustimenko-o@mail.ru), Величко Татьяна Ивановна (tivelichko@mail.ru), Васющенкова Татьяна Стефановна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN TEACHING THEIR ENTREPRENEURSHIP

M. Merenyashev

Summary: The article presents the results of a study aimed at identifying the most optimal pedagogical conditions for activating the creative self-development of schoolchildren in teaching their entrepreneurial activities. The object of the study is the process of activating the creative potential of students, the subject is its implementation within the specific features of the organization of entrepreneurial activity. The results obtained are presented in the form of a structural and functional model containing pedagogical conditions for its implementation, which can be used if necessary to organize the educational process in order to achieve high values in the indicators of creative self-development of schoolchildren both in relation to the specific features of entrepreneurial activity and outside it.

Keywords: self-development, creative activity, entrepreneurial activity, pedagogical conditions, schoolchildren.

Мереняшев Максим Витальевич

Аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
prparamoscow@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого стало выявление наиболее оптимальных педагогических условий для активизации творческого саморазвития школьников при обучении их предпринимательской деятельности. В качестве объекта исследования выступает процесс активизации творческого потенциала учащихся, предметом – его реализация в рамках специфических особенностей организации предпринимательской деятельности. Полученные результаты, представлены в виде структурно-функциональной модели, содержащей педагогические условия ее реализации, которая может быть использована при необходимости организации образовательного процесса с целью достижения высоких значений в показателях творческого саморазвития школьников как в привязки к специфическим особенностям предпринимательской деятельности, так и вне ее.

Ключевые слова: саморазвитие, творческая деятельность, предпринимательская деятельность, педагогические условия, школьники.

Введение

Современные реалии среды, в границах которых наблюдаются изменения условий жизнедеятельности человека, проявленные во всех сферах его жизнедеятельности, диктуют требования пересмотра ориентиров деятельности, осуществляемой в системе российского образования. Система образования как неотъемлемая часть общества и механизм формирования личности ее членов вынуждена своевременно и адекватно реагировать на вызовы эпохи, в которой обрисованы проблемные вопросы социальной и экономической сферы, предусматривая применение комплексного подхода для конструирования образовательных сред в системе непрерывной подготовки каждого гражданина [5, с. 112].

Преодоление ступеней и уровней образования вопросов, в системе образующие звенья одной цепи, возможно только при условии учета как общественных, так и личностных потребностей каждого из потребителей образовательных услуг, что в свою очередь предусматривает одновременную реализацию индивидуальных и социальных маршрутов реализации процесса по присвоению знаний и формированию качества личности [2, с. 65]. Достижения в области науки и технологий,

существенно ускоряющих вышеназванные процессы, определяют необходимость обращения к вопросам самовоспитания и самоорганизации учащихся уже на ранних ступенях их образования, требуя активизации рефлексивных способностей, выступающих в качестве действенного инструмента самосовершенствования.

При реформировании технологии трансляции знаний на первый план выдвигаются требования по мобилизации личностного потенциала учащихся, способного выступить в качестве катализатора творческих проявлений в организации процессов самопознания и самосовершенствования [6, с. 16]. В контексте востребованности формирования навыков организации предпринимательской деятельности осуществляется переосмысление характера взаимодействий в системе «педагог / учитель – учащийся» с переносом акцента на активную позицию последнего из названных субъектов педагогического процесса [3, с. 211]. Совокупность современных требований к личности, профессиональных потребностей в формировании компетенций и сложившихся обстоятельств в системе образования, определяют значимость построения модели, содействующей раскрытию творческого потенциала учащихся для успешного достижения заданных значений в обучении их предпринимательской деятельности.

Теоретическое осмысление проблемы исследования

В сложившихся условиях в ответ на современные вызовы общества первостепенное значение, на наш взгляд, является обращение в системе взаимодействий «педагог / учитель – учащийся» к педагогическому инструментарию, гарантирующего активизацию личностного потенциала обучающегося с целью воспитания его творческой активности и самостоятельности. В этом случае, среди многообразия педагогического потенциала как обучающего, так и воспитательного воздействия, следует обратить внимание на педагогические инструменты, обеспечивающие создание образовательной среды, характеризующейся высокой степенью вариативности [1, с. 65].

Среди существующих на сегодняшний день средств и технологий их реализации в образовательном пространстве школы, с нашей точки зрения, наиболее пристального внимания требуют соответствующие поставленным задачам методологические подходы, принципы и закономерности, обеспечивающие необходимые педагогические условия [4, с. 89]. В рамках темы и задач настоящего исследования, нами обращено внимание на положения деятельностного подхода и принцип активности, реализация совокупности которых достигается посредством активизации учебно-познавательной деятельности учащегося, с учетом специфических требований к предпринимательской деятельности, т.е. деятельности через деятельность. Актуальность решения поставленной проблемы, заключающейся в выявлении наиболее оптимальных педагогических условий для активизации творческого саморазвития школьников при обучении их предпринимательской деятельности, определила **цель настоящего исследования**.

Результаты исследования и их обоснование

Создание условий, при которых становится возможным достижение заданных параметров образовательной системы – творческой деятельности, самостоятельности и активности в поиске адекватных решений ситуаций в предпринимательстве, определяет значимость разработки методической системы и технологии реализации образовательных практик. В этом случае в качестве **объекта исследования** выступает процесс активизации творческого потенциала учащихся, **предметом** – его реализация в рамках специфических особенностей организации предпринимательской деятельности.

Для достижения поставленной цели с учетом результатов теоретической анализа исследовательских выводов по совокупности рассмотренных отечественных и зарубежных авторов аспектов рассматриваемых видов деятельности, мы предположили необходимость по-

строения технологической среды в образовательном пространстве школы. Названная среда максимально полно, на наш взгляд, отвечает требованиям по реализации дидактических функций, освоения знаниевого массива и формированию технологических умений их реализации на практике.

Посредством образовательной функции осуществляется диагностика мотивационно-потребностной сферы учащегося, выступающей в качестве базиса для технологии реализации самостоятельной деятельности по саморазвитию школьника. Путем привлечения воспитательного потенциала технологической среды в образовательном пространстве школы можно создать оптимальные условия для личностных качеств учащегося (ответственность, решительность, настойчивость, самообладание и т.д.), которые важны в предпринимательской деятельности. Реализация развивающей функции осуществляется через механизм осознания учащимся широкого спектра возможностей применения освоенных знаний в практике решения предпринимательских задач.

Обоснованием предложенного нами пути решения поставленных задач для достижения основной цели исследовательской деятельности является структурная композиция технологической культуры и среды, объединяющая в себе множественность элементов (компетенции, эмоционально-нравственное отношение к деятельности, ответственность за самостоятельно принятые решения) реализация которых гарантирует успешность в творческой предпринимательской деятельности.

Концептуальная основа технологической среды, созданной посредством педагогических условий, обеспечивает:

1. повышение интеллектуального потенциала учащегося, активизирующего его познавательную деятельность;
2. создание атмосферы творчества, вскрывая индивидуальный потенциал деятельностных возможностей учащегося;
3. увеличение воспитательного влияния педагогического инструментариума, применяемого для формирования личностных качеств учащегося, необходимых для реализации себя в предпринимательской деятельности.

При создании технологической среды в образовательном пространстве школы следует обратить внимание на включение в процесс обучения учащихся проектной деятельности, позволяющей формировать операционные умения обучающихся с учетом специфики предпринимательской деятельности, моделируя соответствующую ее характеристикам ситуационную среду.

Активизирующие функции инструментариума, имею-

щегося в распоряжении проектной деятельности, позволяют выстраивать такие ситуации во взаимодействиях между субъектами образовательной деятельности, которые вынуждают ее участников прибегать к проявлению творческого потенциала и багажу ранее освоенных знаний, тем самым развивая навыки самореализации. Универсальность проектной деятельности в формировании творческих способностей учащихся обусловлена необходимостью внесения новизны в решение ситуационных задач, предусматривая использования индивидуальных возможностей школьников в самостоятельном логическом мышлении и воображении.

Индивидуальность разрешения задач присутствует в каждой ситуации, так как предполагает самостоятельную постановку проблемы и творческий стиль мыслительной деятельности для поиска оригинального способа ее решения. Такое видение в организации процесса обучения обуславливает необходимость учета некоторых ограничений в реализации групповой деятельности, так как предполагает дистанцирование от шаблонного мышления наряду с самобытным разнообразием индивидуальных особенностей каждого учащегося. Таким образом, построение индивидуального образовательного маршрута в рамках организации проектной деятельности, основанного на результатах предварительной

диагностики стиля мыслительной деятельности, требует временных затрат на установление индивидуальных ее особенностей.

Посредством педагогического инструментария и технологии его применения в образовательной практике формирования творческого саморазвития школьников при обучении их предпринимательской деятельности, достигается сопряжение всех поставленных задач. Методическое обеспечение, необходимое для практической реализации педагогического процесса, включает в себя разработку и систематизацию творческих заданий, таким образом, формируя технологический банк с многоуровневыми упражнениями, применение которых позволяет постепенно совершенствовать способности и личностные качества, необходимые для успешной предпринимательской деятельности в будущем.

Обобщая результаты теоретического анализа в качестве его итога, нами была разработана модель реализации процесса творческого саморазвития школьников предпринимательской деятельности (см. рисунок 1).

В качестве результата осуществленной в рамках темы и поставленной цели исследовательской деятельности следует рассматривать научное обоснование возмож-



Рис. 1. Модель организации процесса обучения творческому саморазвитию школьников предпринимательской деятельности

ности разработки и обоснование эффективности технологического аппарата организации процесса обучения творческому саморазвитию школьников предпринимательской деятельности. Комплексный подход, реализуемый в условиях технологической среды школы, составляют стержневой элемент методического сопровождения внедрения педагогического инструментария в образовательный процесс общеобразовательного учреждения.

Кроме того, комплексный подход позволяет предположить необходимость применения междисциплинарных взаимосвязей с использованием знаний, освоенных учащимися в рамках программных требований других учебных предметов. Включение знаний из сопрягаемых учебных предметов может осуществляться путем технологизации процесса их практического применения при разработке ситуационных практико-ориентированных задач в рамках специфических требований предпринимательской деятельности.

Заключение

Предлагаемая организация процесса, целью которого было достижение школьником высокого уровня

творческого саморазвития при обучении предпринимательской деятельности, основывается на характере взаимодействий в системе «педагог / учитель – учащийся» в технологической среде школы. Полученные результаты, представлены в виде структурно-функциональной модели, которая может быть использована при необходимости организации образовательного процесса с целью достижения высоких значений в показателях творческого саморазвития школьников вне привязки к специфическим особенностям предпринимательской деятельности. Также, высокая результативность, на наш взгляд, может быть достигнута при применении модели в образовательном пространстве школы в случае необходимости разработки и систематизации новых учебных программ и учебно-методических пособий, необходимых для сопровождения процесса обучения.

В нашем случае, необходимость разрешения поставленной задачи, обусловленной важностью развития творчески активной и свободно мыслящей личности школьника, определена современными требованиями и сформированными условиями жизнедеятельности человека, обусловленные значимостью формированию высококультурной личности учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буров, К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т.9. – №4. – С. 57-67.
2. Буров, К.С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К.С. Буров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т.9. – №4. – С. 57-67.
3. Деркач, А.А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2010. 224 с.
4. Джига, Н.Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография. / Н.Д. Джига Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. 431 с.
5. Джига, Н.Д. Формирование направленности личности студента: монография. Минск: МИТСО, 2011. 210 с.
6. Кирьякова, А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете / А.В. Кирьякова // Педагогический журнал Башкортостана. – № 3 (70). – 2017. – С. 11-18.

© Мереняшев Максим Витальевич (prparamoscow@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ¹

CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF FUTURE²

L. Moskaleva
T. Troitskaya
E. Troitskaya

Summary: Recently, in humanitarian research, there has been a search for approaches to increasing the role of innovative, value-semantic and spiritual-practical orientation of scientific and educational activities of future specialists, which entirely depends on the real cultural and educational space. The problematic situation is caused by an insufficient level of conceptualization, philosophical and philosophical-methodological understanding of the transition of future specialists to new ways of generalization, assimilation and practical use of knowledge. The praxeological approach as a set of research procedures and operations (reflection, analysis, synthesis, universalization, intensive theorization and others) made it possible to form ontological assumptions and hypothetical positions of revealing the potential of both cultural and educational space and its subjects (future specialists), and in practical terms – to form projections of their educational spiritual and practical activities and to explicate the main possibilities of the praxeological approach.

Based on the analysis of experience and the establishment of patterns of development of the cultural and educational space, assumptions have been developed regarding the functional significance of the praxeological approach: in the constitution of spiritual and practical forms of scientific and educational activity; in the value-spiritual «selection» of norms and rules for the design and modeling of scientific and educational and practical activities; in the evaluation of educational and scientific innovations; in the practical support of positive-constructive value-semantic activity; in expanding the possibilities of methodological approaches due to the potential of complementarity.

Keywords: spiritual and practical activity, innovation, continuum, praxeological approach, praxeology, value-semantic activity.

Москалева Людмила Юрьевна

Доктор педагогических наук, профессор, ФБГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Троицкая Тамара Серафимовна

Доктор философских наук, профессор, ФБГОУ ВО «Азовский государственный университет»

Троицкая Елена Михайловна

Доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФБГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

trromano@yandex.ru

Аннотация: Повышение качества высшего образования зависит от решения проблемы активизации, расширения гуманитарных практик и имплементации социальных и духовных констант устойчивого развития общества в подготовку специалистов. В документах международных организаций и стратегиях образовательной политики России решение этой задачи связывается с объединением научно-образовательных, интеллектуально-практических и социально-гражданских сообществ в целостном культурно-образовательном пространстве для организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов. От духовно-практической направленности этого взаимодействия зависит решение проблемы. Цель работы – выявление концептуальных линий проблемы ценностно-смысловой и духовно-практической направленности культурно-образовательного пространства будущих специалистов и обоснование роли прaxeологического подхода в ее решении. Аксиологический и антропологический подходы определили выбор комплекса методов: анализ и синтез исследовательских инициатив, экспликация и терминологическая реконструкция, познавательные процедуры трансляции концептуальных конструкторов в культурные практики (интерпретация, интеграция, универсализация и другие). Выявлены концептуальные линии, гуманитарные детерминанты необходимости активизации взаимодействия будущих специалистов с субъектами культурно-образовательного пространства и в новой теоретической плоскости эксплицирован и интерпретирован терминологический каркас исследования культурно-образовательного пространства, прaxeологического подхода, стратегических ориентиров и социально-личностных интенций будущих специалистов, а также конституированы и обоснованы конструктивные решения проблемы. Исследование позволяет сделать вывод о расширении границ и актуализации метафизического, гуманитарного знания, новых подходов в культурно-образовательном пространстве и о необходимости (в перспективе) разработки методологии и методики экспертизы инновационных практик.

Ключевые слова: герменевтический подход, духовно-практическая деятельность, инновация, континуум, прaxeологический подход, прaxeология, ценностно-смысловая деятельность.

¹ Статья подготовлена в рамках проекта «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012)

² The article was prepared within the framework of the project «Research of students' readiness to make strategic decisions in a changing cultural and educational space» (FRRS-2023-0012)

Введение

Современный Homo educandus и будущий специалист, как и во все времена, ждет от науки, образования и техники помощи в разрешении проблем взаимодействия с обществом, природой и в осмыслении места, роли в постоянно меняющемся мире и в будущей профессиональной деятельности. Актуализация проблемы культурно-образовательной поддержки личности в реализации и развитии ее человеческого капитала и устойчивого развития общества императивно требует от высшего образования обеспечения всех его субъектов методологией постижения ценностей и смыслов новых открытий науки, инновационного поиска, характера современной коммуникации и стратегий гуманитарного, метафизического усиления научно-образовательных процессов высшей школы.

Отвечая на насущные потребности развития общества и обозначая роль высшего образования в их реализации, международные организации, ООН, ЮНЕСКО на основе анализа программ, документов высшего образования в контексте современных глобальных процессов и их последствий разработали стратегические ориентиры, которые способствуют укреплению национальных систем образования [3]. Предыдущая Программа ЮНЕСКО (2005 – 2014 гг.) содействовала образованию в интересах устойчивого развития общества. Но Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития отмечает, что «...глобальные проблемы, такие как изменение климата, в срочном порядке требуют изменения образа жизни и трансформации того, как мы мыслим и действуем. Чтобы добиться этих изменений, нам нужны новые навыки, ценности и отношения, которые приводят к созданию более устойчивых обществ [6].

Последнее время философия образования и педагогика обращают самое серьезное внимание на ценностно-смысловое содержание и характер генерализации, усвоения и практического использования нового знания в профессиональном образовании, в реальном социальном пространстве и пространстве будущей практической деятельности. Анализ исследовательской литературы проблем современного образования и опыта практической работы свидетельствует о значительном комплексе проблем разного характера и степени напряженности в их решении, связанных с ролью гуманитарных детерминант успешного достижения целей устойчивого развития образования. Ряд исследователей, имеющих богатый опыт культурных практик, в том числе антропопрактик [8], указывают на дисбаланс во взаимосвязи теоретической и практической направленности образования [10], на необходимость формирования особого рода движения от квалификации к компетенции [16; 17]. Это противоречие мы можем интерпретировать

как разрыв между профессиональной компетентностью и человеческим капиталом, минимизировать который может гуманитарное сопровождение теории и практики обучения и наполнение их морально-этическими и духовными смыслами. На этот аспект устойчивого развития образования было обращено внимание еще в начале XXI столетия в «Бухарестской декларации по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе» [1]. Интересный аспект обозначен для менеджмента российского образования в Проекте «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года» [21], в котором указывается на роль общества, профессионального сообщества и социальных институтов не только в содействии качественному образованию в условиях партнерства, поддержки и вовлечения в эту деятельность правительства, частного сектора, гражданского общества и других субъектов, но и в подготовке студентов к будущим вызовам и стратегическим ориентирам.

В этом смысле мы можем говорить о неиспользованном потенциале изменяющегося настоящего и будущего культурно-образовательного пространства, которое представляет для студентов дилемму, метафорично обозначенную нами как «угрозы и возможности». Известно, что формирование смысловых установок будущих специалистов более успешно в системе интеракции, и такую возможность можно использовать в культурно-образовательном пространстве. Подтверждается это положение и анализом исследований реализации субъектности будущего специалиста в разных ценностно-смысловых его предпочтениях (личностно-социальных [28; 31; 14; 2; 27]). Согласно позиции авторов, образование становится все более связанным со средой практического применения полученных знаний, умений, навыков и апробации сформированных компетентностей, но далеко не каждая образовательная среда является культурно-образовательным пространством как интеллектуально-этическим и духовно-практическим ресурсом качественного образования. Новый вектор изучения культурно-образовательного пространства оказался в значительной степени за пределами проектирования гуманитарных практик и разработки гуманитарных технологий, что и определило цель исследования – выявление концептуальных линий проблемы ценностно-смысловой и духовно-практической направленности культурно-образовательного пространства будущих специалистов и обоснование роли праксеологического подхода в ее решении.

Методология и методы

Философская и общенаучная методология, отражая рефлексию предельных оснований всех видов деятельности, синтезирует достижения, способствует формиро-

ванию миропонимания, определению векторов индивидуального и социального творчества и отношения к миру. В теоретическом плане философская методология дала нам возможность сформировать онтологические допущения и гипотетические позиции раскрытия потенциала как культурно-образовательного пространства, так и его субъектов, а также установить смыслы, ценности, приоритеты и ориентиры духовно-практической образовательной и профессиональной деятельности будущих специалистов. Использование философской методологии в практическом плане позволило сформировать проекции образовательной и духовно-практической деятельности будущего специалиста, эксплицировать возможности праксеологического подхода к процессу имплементации категории «должного» (возможного) в «действительное» и в реализацию целей и программ самореализации субъектов культурно-образовательного пространства.

Данная проблема рассматривалась на основе комплексного взаимодействия антропологического, аксиологического, системного подходов с использованием переноса идей, мыслей из философского контекста в психолого-педагогическую интеллектуальную плоскость, в которой философская интерпретация является релевантной и конструктивной (герменевтический подход). В этом смысле методология способствовала научному поиску студентов, которые овладевали подходами, методами и приемами открытия нового знания и восприятия процессов культурно-профессиональной среды и служила базисом использования различных исследовательских, образовательных процедур и операций (рефлексии, анализа, синтеза, универсализации, интенсивной теоретизации и других) в конституировании праксеологического подхода.

Обсуждение результатов

Анализ образовательно-профессиональных программ различных специальностей, образовательно-научных программ подготовки кандидатов наук, документов неформального образования, стратегий развития высших учебных заведений и других документов, которые представляют достоверные данные о функционировании культурно-образовательного пространства, дал возможность сформировать его характеристику. На данном уровне исследования удалось установить инвариантность и вариативность действий субъектов пространства в рамках нормативности организационно-управленческих условий, а также осмыслить рациональную подконтрольность их действий и предусмотреть вариативность осуществления определенных шагов и актов.

В изучении предмета исследования выявлена, с одной стороны, связность принципов, последователь-

ностей, цепочек интеллектуального, ценностно-смыслового и духовно-практического взаимодействия компонентов культурно-образовательного пространства будущих специалистов и, с другой стороны, установлены противоречия, существенно осложняющие это взаимодействие. Интерпретация противоречий обусловила необходимость определенных изменений векторов подготовки именно субъектов культурно-образовательного пространства. Во-первых, необходим переход обучения и реализации усвоенных знаний к технологиям и теориям, которые рассматривают знание как следствие активной предметно-практической деятельности человека в окружающем его мире и связанным с теорией и практикой в культурно-образовательном пространстве.

Во-вторых, раскрытие характера, потенциала и возможностей культурного роста будущего специалиста в культурно-образовательном пространстве требует концептуализации перехода к инновационным способам научной и образовательной деятельности ценностно-смысловой и духовно-практической направленности. В-третьих, акцент на необходимости принятия решений студентами по проблемам, которые возникнут в будущем, требуют наполнения гуманитарным содержанием и философско-образовательными конструктами мировоззренческих стратегий и технологий. Этот фактор следует считать важным в условиях возрастания общественного интереса к онтологии смыслов, ценностей и духовных ориентиров познания мира, общества и жизнедеятельности человека. Неслучайно председатель Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО Ж. Делор, называя образование «сокрытым сокровищем», высказал мысль, что образование должно человеку «помочь понять мир и понять другого» [5].

Также неслучайным следует считать вывод о необходимости междисциплинарного исследования культурно-образовательного пространства, которое рассматривается в разных аспектах и контекстах: как психолого-педагогический и социально-культурный феномен [26, с.38-39; 11, с.64; 19, с.131-138. С.136; 18]; как совокупность его составляющих (информационное, коммуникативное, диалогическое пространство и т.п.); как определенный контекст, фон, как сравнение с другими феноменами культуры и образования. Интересным в этом плане представляется анализ, обобщение и интерпретация понятия в О.А. Янутш, которая указывает, что это понятие используется либо в качестве метафоры, либо как сугубо территориальная категория, либо (чаще всего) как синоним термина «культурно-образовательная среда», либо как специфическая форма существования человека и общества, или как концептуальная среда деятельности человека как собственно культурного существа» [26]. По правилам дефиниции существенными признаками этого понятия определены: культурно-образовательная среда, специфическая форма суще-

ствования человека и общества, концептуальная среда деятельности человека как собственно культурного существа. В последнем существенном признаке, по нашему мнению, акцент делается на осмыслении человеком культурной среды, и эта позиция может быть исходной в функциональном измерении культурно-образовательного пространства. В итоге культурно-образовательное пространство характеризуется как «...объективно существующая в культуре система зон (локусов) физической и виртуальной реальности, используемых для реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития ребенка» [26, с.38-39]. В этом определении существенным признаком дефиниции для рассмотрения нашего предмета может стать та его часть, в которой речь идёт о реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития человека (авт. ребенка). Мы, высоко оценивая такую трактовку культурно-образовательного пространства, хотим заметить, что она конструктивна в понимании только в том случае, если а) в интерпретациях практики образования (обучения, воспитания, просвещения) не представляются исключительно формой «чисто теоретического продолжения обучения» или исключительно проверкой полученных теоретических знаний (по определению практики (*praxis*) – антипод теории); б) если культурно-образовательное пространство не идентифицируется с определённым социально-культурным фоном; в) если оно не редуцируется до объективно-векторных компонентов; г) если в понимании роли культурно-образовательного пространства будет учитываться тот факт, что философский смысл понятий времени и пространства изменялся, приобретал новые черты и характеристики в результате роста знаний; д) если «физический смысл» пространства используется только для определения порядка событий в материальном мире.

Справедливым будет вывод, сделанный нами в предыдущих исследованиях, о том, что пространство даже в физическом его понимании выражает не только структурность и протяженность различных уровней бытия, но и представляет собой социокультурный феномен индивидуальной и общественной жизни. Именно поэтому рассматривать его необходимо «...не только как практическую жизнедеятельность и непрерывное развитие субъектов поликультурного мира, а как континуум реализации субъектности *Homo educandus*, его самоутверждения, конструирования методологии созидания природно-физиологической, социальной и духовной сферы жизнедеятельности, в каждой из которых психологические интенции личности должны стать метатекстом, основой создания влиятельной культурной среды» [11, с.64].

Личностно-ориентированный и социальный смысл культурно-образовательного пространства в разных контекстах подчеркивают многие авторы (в контексте

трансформации культуры [14], формирования профессиональной культуры и мобильности [20; 25]. В этом смысле культурно-образовательное пространство должно быть «включённым» не только в область субъективных переживаний, моральных и эмоциональных оценок, а и в широкий социальный контекст. Авторы И.В. Ослякова, Н.Е. Йоффе, О.С. Абайдуллина, ссылаясь на исследования Н.А. Позниной [20], Т.А. Фегуловой [25] и других авторов, пишут: «Культурно-образовательное пространство формируется в современных учебных заведениях и представляет собой систему взаимоотношений вуза и студенческого общества, при котором, кроме теоретического обучения по дисциплинам, создаются условия для самореализации учащихся и предоставляется возможность на основании практических кружков, образовательных методик, социально-культурных программ и мероприятий развивать творческие способности студентов, вырабатывающих привычку студентов мыслить масштабно, принимать практические решения и предлагать собственные методики, направленные на решение производственных вопросов» [19, с.136].

Следует заметить, что в заключении авторы указывают на то, что «формирование культурно-образовательного пространства обеспечивается образовательной системой общества в целом. Именно на «сложно организованной целостности, в которой ключевыми компонентами выступают сферы культуры и образования, актуализирующие и транслирующие смыслы, созданные в процессе человеческой деятельности», акцентирует внимание автор И.Я. Мурзина, анализируя структуру, функции, социокультурный потенциал регионального культурно-образовательного пространства [18, с.29]. Мы считаем, что в этой сложно организованной целостности самые большие переживания субъектов культурно-образовательного пространства связаны с неизвестными процессами будущей деятельности и с вызовами, которые определяются глобальными проблемами, новейшими техническими достижениями, трансдисциплинарным характером научного знания, интеркультурной коммуникацией мира и единства. Готовность к такого рода вызовам требует новых способов, навыков, компетенций, которые ЮНЕСКО определила как трансверсальные компетенции [30], а на практике они получили название «soft-skills» (мягкие, гибкие) навыки. Причем, большая часть этих навыков (критическое мышление, креативность и др.) занимают тройку лидерских позиций в ТОП-10 навыков, [32]. К ним относятся: критическое, рефлексивное и инновационное мышление, обоснованное принятие решений, концептуальность; интер-персональные навыки; интра-персональные навыки; глобальное гражданство и этика природы. Причём, перечень компетенций, обозначенных ЮНЕСКО, допускает добавления. В название блока «критическое и инновационное мышление», исходя из опыта реализации образовательных программ и роли философии в этом процессе, нами добавлено

«рефлексивное мышление», в перечень навыков этого блока внесён навык «концептуальность», поскольку в программных результатах обучения (в образовательных программах магистратуры) обозначено умение концептуализировать явления, процессы, события. В название блока «глобальное гражданство» мы добавили формулировку «этика природы» дополнительно к навыку «уважение окружающей среды». Мы считаем, что трансверсальные компетенции, выходя за рамки предметности, крайне важны для всех формируемых компетенций. В строгом соответствии с принципами антропологического подхода Т. И. Ковалёва предлагает к двум группам ключевых компетенций («hard skills» и «soft skills») добавить «self skills» [8]. Комплексный характер действия трансверсальных компетенций, когда каждая из них комплементарно усиливает другую, без сомнения, становится фактором такого интеграционного континуума, как культурно-образовательное пространство. Однако мы считаем полноценными площадками культурно-образовательных практик только те из них, которые сообразны природе человека, его социальности, духовности и раскрывают потенциал и возможности будущего специалиста и при этом являются «экспериментальным полем» инноваций.

В завершении концептуализации культурно-образовательного пространства можно согласиться с рассмотрением его как «совокупности реальных элементов социально-сформированного культурно-образовательного континуума, который представлен социальными условиями, информационным и законодательным обеспечением, определенными культурными и образовательными системами с их программами и событиями, которые реально влияют на культурное развитие человека. В субъективном измерении – это элементы сознания, существующие в сознании как норма, интенция, идеал и осуществляющие связь с реальным состоянием вещей через ценностные ориентации» [23, с.165].

Концептуальные линии гуманитарного усиления процесса изучения культурно-образовательного пространства и устранения недостатков в его развитии, начиная с его дефиниции, можно продолжить следующим образом:

- необходимость перехода образования на инновационные ориентиры обучения и практики, активный поиск новых методов и приемов использования знаний, умений, навыков; – ценностно-смысловая и духовно-практическая концептуализация инновационных процессов в культурно-образовательном пространстве; – обоснование необходимости ценностной, инновационной и практико-духовной направленности социально-культурного контекста реализации субъектности будущего специалиста, представленного различными обзорными и экс-

периментально-аналитическими практиками; – философско- педагогическое методологическое сопровождение культурно-образовательных практик и другие.

Концептуальные линии исследования со всей очевидностью приводят к утверждению о необходимости использования праксеологического подхода к формированию целей, содержания и условий включения будущих специалистов в систему социокультурных и духовных связей, в которых реализуется познавательная и профессиональная активность. Практиологию и праксеологический подход связывают с исследованиями польского философа Т. Котарбинского, который в середине XX столетия опубликовал «Трактат о хорошей работе» [9]. Его исследования стали началом формирования праксеологии и праксеологического подхода как специфического «способа анализа человеческой деятельности в аспекте ее целесообразности, рациональности, эффективности и как общей теории «умелой» организации деятельности» [33, с.118]. Данная трактовка, по нашему мнению, предполагает (в соответствии с праксеологическим стандартом) использование праксеологического подхода как анализа совершенствования всей жизнедеятельности, а не действий по проверке соответствия теоретических знаний практике. Значительный вклад в осмысление этого вопроса, в том числе в определение понятий «практиология и праксеология» внесли Г.В. Зуев, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова и другие [7, с.7-15; 15, с. 76-87; 13].

Праксеологический подход в культурно-образовательном пространстве, которое становится для будущего специалиста площадкой готовности к эффективной, ответственной работе, пространством адаптации к новым условиям и становления, по мнению Э. Тоффлера, «нового гуманитарного образованного специалиста», который кроме финансового вознаграждения стремится «найти в работе смысл, сущность, значимость» [22, с.610].

Другой аспект имплементации праксеологического подхода в исследования и в практики культурно-образовательного пространства касается ценностно-смысловых социальных и духовных ориентаций субъектов. Сегодня в процессе усвоения, создания и реализации знаний в компетентностях специалиста должны быть утверждены новые ценности: нестандартное мышление в условиях «информационного бума» и неопределенности; умение интегрировать свою картину мира из разнообразия образов; способность быть уверенным в разнообразии жизненных ситуаций. Философская рефлексия, преобразовывая интенции, показывает, что современное знание является не только познавательным элементом, а и главным конструктом новаторства, направленное на создание новых знаний, новых продуктов, новых способов жизнедеятельности. Причем, «когнитивные

новации, новые продукты должны быть не просто полезными, а должны соответствовать культурному коду человека, в котором духовность становится ядром» [29].

В четвертом выводе заключается возможность практического воздействия праксеологического подхода на процесс «приостановления» или минимизации негативных тенденций, которые стали следствием масштабного влияния культуры постмодерна и after-постмодерна: подмена информацией других видов знания, культ «инструментального разума», отождествление индивидуального подхода с личностным знанием, упрощение алгоритма создания и оценивания инноваций (от идеи, проектирования, ее реализации на практике – до анализа результатов и методологии генерации нового знания и инновационной культуры).

Заключение

На основе философско-образовательной рефлексии трансформаций научно-образовательного и социокультурного пространства эксплицированы идеи, концепции гармонизации континуума институций науки, образования, социума и личностного взаимодействия будущих специалистов с субъектами культурно-образовательного пространства. Детерминантами этого процесса признаны ценностно-смысловые, культурно-духовные, инновационно-интеллектуальные, практикоориентированные подходы и принципы подготовки будущего специалиста к полноценной многогранной жизнедеятельности. Культурно-образовательное пространство будущих специалистов представлено как система их отношений с социально-сформированным

культурно-образовательным континуумом (региональным, государственным, глобальным) и интеллигентным миром (идеалы, ценности, смыслы и т.д.). Обоснована необходимость имплементации праксеологического подхода в процесс гармонизации культурно-образовательного пространства, для которого станут возможными аксиологическое и духовное измерение инновационного процесса обучения и практики, признание приоритетного значения человекомерных новаций в отличие от результатов с «чисто» технической и экономической выгодой и т.п.

Доказаны роль и функциональное значение праксеологического подхода к новому измерению образовательно-научных инноваций, которые должны быть не только когнитивными, а и практически-полезными, с точки зрения выполнения полного цикла деятельности: целеполагание, определение реальных условий действительности и определение стратегии и тактики, адекватных целям и условиям действительности. Потенциал подхода дополняют: ценностно-духовная «селекция» норм и правил проектирования и моделирования научно-образовательной и практической деятельности; конституирование духовно-практических форм научно-образовательной деятельности; теоретизация практического сопровождения позитивно-конструктивной ценностно-смысловой деятельности; разработка механизмов приобщения студентов к системе участия в праксеологически регламентированному взаимодействию; через духовно-практическую направленность осмысливаются фундаментальные социальные константы; расширение комплементарных возможностей других методологических подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе // Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 379 с.
2. Ващенко В.П. Инновационное образование: обусловленность и сущность. URL:<http://www.stationline.org.ua/pedagog-2018>.
3. Ведущая роль ЮНЕСКО в реализации глобальной Повестки дня «Образование – 2030». Электронный ресурс <http://ru.unesco.org/themes/vedushchaya-rol-yunesko-v-realizacii-globalnoy-povestki-dnya-obrazovanie-2030>.
4. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследовательских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 321-339. doi: 10.32744/pse.2023.1.19.
5. Делор Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокровище. Париж: ЮНЕСКО. 1996. 102 с. URL: <https://ifap.ru/library/book201.pdf>.
6. Инчонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития. Электронный ресурс <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656R>.
7. Зуев Г.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения // Пед. образование и наука. 2008. №3. С.7-15.
8. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование / Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября - 27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. 350 с. С.16-22.
9. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Экономика, 1975. 301 с. fb2.top/traktat-o-horoshey-rabote-713120.
10. Леонтьева О.Н., Иваницкая И.П. Актуальные проблемы современной системы образования // 2022. № 44 (89). URL: <https://scilead.ru/article/3101-aktualnie-problemi-sovremennoj-sistemi-obrazovania>

11. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: [монографія] / За заг.ред. Т.С. Троїцької. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 378 с.
12. Маслова Е.В. Рынок труда и регулирование занятости: развитие профессиональных компетенций и способности трудоустройства молодых специалистов: монография. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. 121 с. EDN: XVBZE.
13. Марон А.Е. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // Человек и образование. №2 (31). 2012. С.27-31.
14. Миронов В.В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации // Гуманитарий Юга России. 2012. С.101 – 120.
15. Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Праксиология и праксеология в историко-методологическом дискурсе // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2011. №3. С.76-87.
16. Моторная С.Е. Методологический базис подготовки выпускника с высшим образованием в условиях социальной трансформации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 61–73. URL: <https://e-koncept.ru/2023/231016.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11016
17. Моторная С.Е. Психологическая адаптация в условиях подготовки будущего выпускника университета // Вестник Сев. НТУ. 2009. № 96.
18. Мурзина И.Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. Монография. М.: Издательство Перо, 2014. 197 с.
19. Ослякова И.В., Йоффе Н.Е., Абайдуллина О.С. Культурно-образовательное пространство и его потенциал в формировании профессионала // Человеческий капитал, 2020, № 7(139). с. 131-138. Doi: 10.25629/nc.2020.07.12.
20. Познина Н.А. О проблеме формирования профессиональных представлений студентов инженерных специальностей. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20448768>
21. Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года» <http://edu2035.firo-nir.ru>
22. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма Издательство АСТ», 1999. 776 с.
23. Троїцька О.М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи [Монографія] / О.М. Троїцька. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. 312 с.
24. Университеты как источник формирования прекарной занятости / А.В. Меренков [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 2. С. 273–288. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.273-288>.
25. Фегулова Т.А. Потенциал социокультурного образовательного пространства вуза в становлении и развитии профессиональной мобильности будущего специалиста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/potentsial-sotsiokulturnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-vuz-a-vstanovlenii-i-razvitiia-professionalnoy-mobilnosti-buduschego>.
26. Янутш О.А. Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия // Человек и культура. 2017. № 5. С. 38 – 44.
27. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 92–101. DOI:10.17759/pse.2021260106.
28. Boychenko, M.I., Yakovleva, O.V., & Kushnir, O.Ya. (2019). Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education // Perspectives of Science and Education, 38 (2), 25-37. doi: 10.32744/pse.2019.2.2. 29. Campbell T. & Oh P. & Neilson D. Reification of five types of modeling pedagogies with model-based inquiry (MBI) modules for high school science classrooms. Approaches and Strategies in Next Generation Science Learning / M. Khine & I. Saleh (Eds.). Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 2013. P. 106–126. DOI: 10.4018/978-1-4666-2809-0.ch006. – 785 с.
29. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2016. 50 p.
30. Garzon Andres & Mu Derly. Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners' perspective: a literature review. Educación y Humanismo. 2018. P. 57–73. DOI: 10.17081/eduhum.20.35.2658.
31. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Posted on 19 Jan 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive>
32. Futerman, Alan & Block, Walter. (2017). A Praxeological Approach to Intentional Action. Studia Humana. 6. 10

© Москалева Людмила Юрьевна, Троицкая Тамара Серафимовна,
Троицкая Елена Михайловна (trromano@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Му Дань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный
университет
st103109@student.spbu.ru

USING WORKS OF ART TO DEVELOP EMPATHIC SKILLS AMONG STUDENTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Mu Dan

Summary: This article reveals the methodology of working with works of art in order to develop empathic skills among students in Russian as a foreign language classes. The potential of using works of art of various types is substantiated, allowing the formation of empathic skills in the process of teaching Russian as a foreign language, the educational aspect is analyzed from the point of view of the advantages of teaching Russian as a foreign language through various works of art, among which the following are considered: works of fiction, films, songs, works of visual art.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, empathic skills, works of fiction, films, songs, works of visual art.

Аннотация: В данной статье раскрывается методика работы с произведениями искусства с целью формирования эмпатических умений у студентов на занятиях РКИ. Обосновывается потенциал использования произведений искусства различных видов, позволяющих формировать эмпатические умения в процессе преподавания РКИ, анализируется образовательный аспект с точки зрения преимуществ обучения РКИ посредством различных произведений искусства, среди которых рассмотрены следующие: произведения художественной литературы, фильмы, песни, произведения визуального искусства.

Ключевые слова: обучение РКИ, эмпатические умения, произведения художественной литературы, фильмы, песни, произведения визуального искусства.

Введение

В первую очередь, целесообразно дать дефиницию понятия «эмпатия», которая представляет собой способность понимать или чувствовать то, что испытывает другой человек, исходя из его системы ориентиров, то есть способность ставить себя на место другого [2, с. 2]. Человек, обладающий эмпатией, способен понимать чувства и переживания других людей без выражения осуждения или предрассудков. Он умеет слушать и различать эмоциональные состояния других, а также реагировать на них адекватно. Проявление эмпатии помогает улучшить межличностные отношения, укрепить эмоциональную связь и развить чуткость к пониманию других людей.

Эмпатия играет важную роль в межкультурной коммуникации. В свою очередь, межкультурная коммуникация рассматривается как «совокупность различных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [4, с. 25]. Эмпатия является важным аспектом установления успешной межкультурной коммуникации, поскольку она способствует развитию взаимопонимания, уважения и сотрудничества между представителями разных культур.

В структуре эмпатии выделяют три уровня: когнитивная эмпатия (первый уровень), проявляющаяся в виде

понимания психического состояния другого человека без изменения своего состояния. Второй уровень – эмоциональная эмпатия, которая выражается не только в виде понимания состояния другого человека, но и в сопереживании и сочувствии к нему. Наконец, «третий уровень эмпатии – высшая форма, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Она характеризуется не только мысленной (воспринимаемой и понимаемой) и чувственной (сопереживаемой), но и действенной формой» [11, с. 268].

Учитывая многоуровневую структуру эмпатии, мы считаем, что при обучении РКИ следует сосредоточить внимание на развитии у студентов следующих эмпатических умений:

1. умение активно слушать и проявлять искреннюю заинтересованность в собеседнике;
2. умение распознавать и понимать эмоции собеседника;
3. умение адекватно реагировать на эмоциональные состояния собеседника.

Стоит отметить, что на занятиях РКИ среди выделяемых средств развития указанных умений использование произведений искусства играет особо значимую роль. Это подтверждается тем, что в настоящее время существуют научные работы по развитию эмпатии посредством различных произведений искусства. В частности,

Д.Д. Дмитриевой исследуется вопрос применения различных произведений русского искусства (живопись, фотографии, художественные и поэтические тексты, песни, театральные постановки, художественные и учебные фильмы, мультфильмы) на занятиях РКИ и анализируются их лингвострановедческий, познавательный и воспитательный потенциал в процессе обучения иностранным языкам [5, с. 62]. Т.В. Тюленевой предлагается приём написания творческой работы от лица одного из героев литературных произведений на примере использования рассказов Г. Борта в процессе обучения немецкому языку [13, с. 191]. С.А. Соколовой доказывается возможность использования художественных произведений для формирования эмпатии путём учебного эксперимента среди младших школьников [11, с. 268]. В диссертационной работе Л.Н. Большуновой анализируется влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности и разработана оптимальная система музыкального воздействия, направленная на развитие эмпатии у студентов [3, с. 7]. А.Э. Ахмедзяновой обоснованы особенности кинотренинга, а также определено его влияние на развитие эмпатии [1, с. 41]. Тем не менее, несмотря на существование определенных научных работ в рассматриваемой области, исследование по использованию произведений искусства для формирования эмпатии у студентов на занятиях иностранного языка до сих пор остается малоизученным. В данной статье обосновывается возможность использования различных произведений искусства для формирования эмпатических умений у студентов на занятиях РКИ. Кроме того, анализируется методика работы с использованием произведений искусства, позволяющих формировать эмпатические умения студентов на занятиях РКИ.

Целью данного исследования являются исследование положительного влияния произведений искусства на развитие эмпатических умений учащихся на занятиях РКИ и разработка методики преподавания с использованием произведений искусства на занятиях РКИ для совершенствования умений эмпатического общения учащихся средствами русского языка. С целью достижения поставленной цели необходимо проанализировать образовательный потенциал каждого вида рассматриваемых произведений искусства для формирования эмпатических умений у учащихся на занятиях РКИ; обосновать методические рекомендации, позволяющие в полной мере использовать преимущества различных произведений искусства на каждом этапе обучения для достижения цели повышения эффективности обучения.

Методы исследования, используемые при написании статьи, можно разделить на теоретические и практические методы. К теоретическим методам проведённого исследования относятся следующие: анализ и синтез функциональных возможностей различных произведений искусства для формирования эмпатических умений,

классификация видов произведений искусства в соответствии с целью обучения. К практическим методам исследования, использованным в данной статье, относятся следующие: наблюдение за реакцией учащихся в результате задействования различных произведений искусства на занятиях РКИ, практическое моделирование процесса обучения.

Основные виды произведений искусства для формирования эмпатических умений на занятиях РКИ

Важно определить, что произведение искусства – объект, обладающий эстетической ценностью; материальный продукт художественного творчества [7, с. 304]. Использование различных произведений искусства, таких как: произведения художественной литературы, фильмы, песни и произведения визуального искусства, может выступать полезным инструментом для формирования эмпатических умений у студентов на занятиях русского как иностранного (РКИ). Рассмотрим подробнее вышеупомянутые виды произведений искусства, а именно:

1. Произведения художественной литературы. По мнению исследователей, «произведения художественной литературы содержат духовно-нравственные ориентиры для многих поколений людей, воспитывают лучшие человеческие качества: честность, глубину чувства, достоинство, духовность, гражданственность» [10, с. 9-11]. Чтение произведений художественной литературы на русском языке позволяет иностранным студентам погрузиться в воображаемые миры и переживать эмоции героев, помогая развивать умение распознавать и понимать эмоции собеседника, так как студенты могут представить себя на месте персонажей, понять их чувства и мотивы. Обсуждение произведений художественной литературы на занятиях РКИ предоставляет студентам возможность делиться своими мыслями и эмоциями, а также обмениваться впечатлениями. Более того, это помогает формировать и развивать у студентов умение активно слушать и проявлять искреннюю заинтересованность в собеседнике, а также умение адекватно реагировать на его эмоциональные состояния. Дополнительно, эмпатические диалоги в произведениях русской художественной литературы служат наглядными примерами для студентов, которые желают проявлять эмпатическое отношение к собеседнику средствами русского языка.
2. Фильмы. Просмотр фильмов на русском языке предоставляет студентам возможность визуализировать различные ситуации или переживания персонажей и выражать свои эмоции. Фильмы могут вызвать глубокие эмоциональные реакции

и помочь студентам понять, какие эмоции наблюдаются у других людей в различных ситуациях. Обсуждая фильм с другими людьми, люди соприкасаются с другим взглядом на мир, «с другой интерпретацией событий, расширяя тем самым свое понимание и видение мира, а может быть, и изменяя взгляд на те, или иные проблемы» [9, с. 226]. Анализ фрагментов фильмов развивает у студентов умение определять эмоции собеседника в процессе общения, овладеть знаниями и глубже понять причины возникновения таких эмоций, а также эмоционально сопереживать другим. Обсуждение фрагментов фильмов на занятиях РКИ стимулирует развитие эмпатического мышления, позволяя студентам поделиться своим видением и интерпретацией происходящего в форме эмпатического общения.

3. Песни. По мнению исследователей, «слушать музыку – это как слушать другого человека, постигать мысли и чувства её создателей, проникаться музыкальными образами и в результате изменяться самому, совершенствовать себя с самых разных сторон» [12, с. 113]. Прослушивание песен на русском языке может быть вдохновляющим и помочь студентам воспринимать и выражать различные эмоции. Песни способны навеять многообразные чувства и настроения, поэтому студентам будет интересно обсуждать, какую эмоциональную реакцию вызывает каждая композиция. Также, анализ текстов песен на занятиях РКИ помогает студентам интерпретировать эмоциональное состояние героя и проанализировать соответствующие способы выражения в русском языке.
4. Произведения визуального искусства. Визуальное искусство – это форма искусства, которая задействует визуальные элементы, такие как линии, цвета, формы, текстуры и пространство, для передачи идей, эмоций и сообщений. Это широкий термин, который включает в себя различные формы искусства, а именно: живопись, скульптуру, фотографию, графику, рисунок и дизайн [6]. Рассмотрение и обсуждение различных произведений визуального искусства, в частности картин, скульптур, фотографий и т.д., может помочь студентам визуализировать эмоциональные состояния и переживания. Анализ и интерпретация изображений позволяет студентам внимательно рассматривать и определять выражения лица, жесты и другие детали, которые способны передавать эмоции. Обсуждение произведений визуального искусства на занятиях РКИ также помогает студентам расширять свой культурный кругозор и понимание русских культурных феноменов.

В целом, использование произведений искусства на занятиях РКИ может способствовать развитию эмпати-

ческих умений у студентов, помогая им лучше распознавать и понимать эмоции других людей, а также выражать свои собственные эмоции средствами русского языка для адекватного реагирования на эмоции собеседника.

Методика работы с использованием различных видов произведений искусства для формирования эмпатических умений на занятиях РКИ

Использование произведений искусства на уроках РКИ для формирования эмпатических умений студентов может быть реализовано на всех этапах формирования знаний, навыков и умений, среди которых выделяются следующие:

1. Методика работы с произведениями искусства на этапе формирования знаний. Использование произведений искусства играет важную роль в процессе формирования эмпатических знаний у студентов. Прежде всего, чтобы стимулировать мотивацию студентов к усвоению эмпатических знаний, можно использовать материалы произведений искусства, позволяющие погрузить студентов в определённую ситуацию и вызвать у них готовность к проявлению эмпатии. Например, целесообразно показать студентам фрагмент из фильма, который содержит очевидное эмоциональное выражение главного героя или в котором наблюдаются сбой в общении по причине отсутствия проявления эмпатии. После просмотра фрагмента фильма у студентов появляется желание поставить себя на место другого человека и осознаётся важность эмпатии в общении. Далее, студентам можно продемонстрировать речевые формулы выражения эмпатии, необходимые для поддерживающего общения, например: выражения сочувствия, выражения утешения и т.д. «Использование визуальной наглядности в сочетании с заданиями творческого характера повышает интерес студентов к изучаемому материалу, положительно влияет на их эмоциональную активность, придает процессу обучения интерактивный характер, способствуя лучшему осознанию связи языка с будущей профессией» [8, с. 17]. Таким образом, при демонстрации речевых формул выражения эмпатии, помогающих студентам оперативно усвоить знания и углубить свое понимание изученного материала, используются материалы визуального искусства, такие как: схемы, таблицы и т.д.
2. Методика работы с произведениями искусства на этапе формирования навыков. В процессе развития у студентов эмпатических умений необходимо сосредоточить внимание на развитии фонетических и лексико-грамматических навыков для выражения эмпатии. Кроме того, студентам необходимо развивать навыки активно слушать и проявлять

искреннюю заинтересованность в собеседнике, а также навыки распознавать и понимать его эмоции. Соответственно, на данном этапе произведения искусства используются, главным образом, для формирования вышеупомянутых навыков. В процессе выработки навыков активного слушания и проявления искренней заинтересованности в собеседнике демонстрируются фрагменты фильмов. С помощью фрагментов русских фильмов студенты могут имитировать вербальные и невербальные формы активного слушания и выражения искренней заинтересованности на примере героев. Используя материалы визуального искусства, можно ознакомить студентов с невербальными способами выражения различных эмоций, чтобы они смогли распознавать эмоции собеседника.

3. Методика работы с произведениями искусства на этапе формирования умений. На данном этапе необходимо задействовать большое количество заданий, направленных на улучшение умения студентов спонтанно строить диалогическую речь с эмпатическими элементами. В то же время, на данном этапе в процессе тренировки следует поставить за цель усвоить глубокие знания о русской культуре, что поможет студентам лучше понимать своих собеседников и адекватно реагировать на их эмоции средствами русского языка в межкультурном эмпатическом общении. Поэтому при формулировке заданий можно использовать материалы произведений искусства.

Например, студентам можно дать небольшой отрывок из литературного произведения и попросить их составить диалог с эмпатическими элементами на основе сюжета. Например:

«Борис. Ну, вот и поплакали вместе, привел бог.

Катерина. Ты не забыл меня?

Борис. Как забыть, что ты!

Катерина. Ах, нет, не то, не то! Ты не сердисься?

Борис. За что мне сердиться?

Катерина. Ну, прости меня! Не хотела я тебе зла сделать; да в себе не вольна была. Что говорила, что делала, себя не помнила.

Борис. Полно, что ты! что ты!

Катерина. Ну, как же ты? Теперь-то ты как?

Борис. Еду.

Катерина. Куда едешь?

Борис. Далеко, Катя, в Сибирь.

Катерина. Возьми меня с собой отсюда!

Борис. Нельзя мне, Катя. Не по своей я воле еду: дядя

посылает, уж и лошади готовы; я только отпросился у дяди на минуточку, хотел хоть с местом-то тем проститься, где мы с тобой виделись».

(Отрывок из пьесы А.Н. Островского «Гроза»)

После прочтения приведенного выше отрывка, студенты обсуждают представленную ситуацию в парах, где один студент представляет, что он – Катя, а другой представляет, что он – подруга Кати. Катя должна рассказать подруге описанную выше ситуацию, а подруга должна вести эмпатическое общение с Катей.

Также в заданиях рассматриваемого типа можно использовать картины известных русских художников. Например, после демонстрации картины «Опять двойка» (Ф. И. Решетников) студенты сначала могут описать персонажей и сюжет картины, а затем они работают в парах и составляют диалоги. Один студент представляет, что он – маленький мальчик на картине, а другой – мать или сестра маленького мальчика. Далее студенты должны составить диалоги с эмпатическими элементами и разыграть их на занятии.

На данном этапе можно также использовать песни и фрагменты фильмов. Сначала студентам необходимо описать персонажей и проанализировать ситуации, упоминаемые в предоставляемых материалах. Далее, им нужно определить эмоции главного героя и уточнить причины появления этих эмоций. Наконец – поставить себя на место героя, составить и разыграть диалоги с эмпатическими элементами на основе сюжета.

Заключение

В целом, произведения искусства играют ключевую роль в процессе формирования эмпатических умений у студентов на занятиях РКИ. В процессе формирования у студентов эмпатических умений особое внимание уделяется развитию умений активно слушать и проявлять искреннюю заинтересованность в собеседнике, распознавать и понимать эмоции других людей, а также адекватно реагировать на их эмоциональные состояния. Использование произведений искусства помогает студентам эмоционально погрузиться в определенные ситуации. Вследствие этого, студенты усваивают новые знания, формируют необходимые умения и навыки. Материал произведений искусства содержит богатые знания о русской культуре, что в процессе обучения и тренировки позволяет студентам глубже понять и всесторонне изучить русскую культуру, а также сформировать готовность к межкультурному эмпатическому общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедзянова А.Э. Исследование влияния кинотренинга на развитие эмпатии. Казанский социально-гуманитарный вестник. 2010. №2. 41 с.

2. Беллет П.С., Мэлони М. Дж. (октябрь 1991). «Важность эмпатии как навыка интервьюирования в медицине». JAMA. 266 (13): 1831. 2 с.
3. Большунова Л.Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности. Дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н. Спец. 19.00.01. 2000. 7 с.
4. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 25 с.
5. Дмитриева, Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 4(33). 62 с.
6. Евгений Фадеев. Что такое визуальное искусство? 2023. <https://blizzaro.ru/visual-arts/chto-takoe-vizualnoe-iskusstvo/> (Дата обращения: 23.10.2023).
7. Ильин В.В. Философия для студентов технических вузов: Краткий курс. СПб.: Издательный дом «Питер». 2004. 304 с.
8. Калашникова О.А. Профессионализация обучения английскому языку с использованием средств визуальной наглядности в авиационном вузе. Концепт. 2016. №57. 17 с.
9. Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов. СПб., 2001. 226 с.
10. Любезнова, Ю.В. Влияние художественной литературы на духовно-нравственное воспитание обучающихся. Проблемы педагогики. 2017. № 1 (24). 9–11 с.
11. Соколова С.А. Влияние художественных произведений на формирование эмпатии. NovalInfo.Ru (Психологические науки) №42-3. 2016. 268 с.
12. Салдеева, В.В. Развитие эмпатии в процессе слушательской деятельности. Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. 113 с.
13. Тюленева Т.В. Формирование эмпатии у студентов в процессе работы с художественной литературой (на примере обучения иностранному языку). Гуманитарные исследования. 2017. № 4.

© Му Дань (st103109@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет

ВЛИЯНИЕ РУССКОГО ПЕЙЗАЖА НА ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКОВ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Нагорнова Варвара Олеговна

Аспирант, Государственный университет просвещения
varvara_nagornova@mail.ru

THE INFLUENCE OF THE RUSSIAN LANDSCAPE ON THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF CHILDREN'S ART SCHOOL STUDENTS

V. Nagornova

Summary: In this article, the author reveals the potential of using examples of Russian landscape art in classes at a children's art school. In this connection, the work determines the importance of turning to this kind of works when it is necessary to implement educational tasks by the organization of additional education. The author points out the fruitfulness of using works of Russian landscape artists in classes with children as part of the formation of the spiritual and moral qualities of students. As a result of the work, the place and role of the use of works of Russian landscape while teaching children in art school is clarified, their potential in the formation of spiritual and moral qualities of an individual is revealed, and advisory provisions are drawn up for the use of works of Russian landscape painters in the educational process of organizing additional education for children.

Keywords: Russian landscape, educational process, spiritual and moral education, spiritual and moral qualities of the individual, children's art school.

Аннотация: В данной статье автором раскрывается потенциал использования на занятиях в детской художественной школе образцов русского пейзажного искусства. В связи с чем в работе определяется важность обращения к такого рода произведениям при необходимости реализации воспитательных задач организацией дополнительного образования. Автором указывается плодотворность использования на занятиях с детьми произведений российских художников-пейзажистов в рамках формирования духовно-нравственных качеств учащихся. В результате работы уточняется место и роль применения произведений русского пейзажа в ходе обучения детей в художественной школе, выявляется их потенциал в формировании духовно-нравственных качеств личности, оформляются положения рекомендательного характера по использованию произведений русских пейзажистов в образовательном процессе организации дополнительного образования детей.

Ключевые слова: русский пейзаж, воспитательный процесс, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные качества личности, детская художественная школа.

Аспекты воспитания личности входят в перечень задач, реализуемых организациями дополнительного образования детей и молодёжи, в том числе и детскими художественными школами (ДХШ), что зафиксировано в требованиях Федерального закона «Об образовании в РФ» (статья 83) [7]. Как известно, эстетический цикл дисциплин обладает большим потенциалом в воспитательном процессе.

Исследователями отмечается плодотворность использования пространства и дидактических инструментов ДХШ в практике патриотического [4], гражданского [2], экологического воспитания [3] и т.д. В частности, посредством обращения к произведениям художественного творчества, в том числе написанным в русле пейзажного жанра, учащиеся школ искусств получают возможность развивать чувство любви к родному краю, Отечеству, российской природе, перенимать аксиологическую систему жизни общества, мораль, формировать чувства сострадания, эмпатии – все то, что включается исследователями в рамки духовно-нравственных качеств личности [6].

Картины русских художников-пейзажистов могут быть использованы как материал для наблюдения над художественным мастерством авторов (на теоретических занятиях по истории живописи), так и на практико-ориентированных занятиях, предполагающих создание собственного произведения. Таким образом, солидаризируемся с мнением В.И. Бочковской, Н.В. Гречневой о том, что путём восприятия и непосредственной практической деятельности у детей формируется эстетический вкус, происходит приобщение к прекрасному [1, с. 88]. Данный факт нельзя игнорировать при выстраивании стратегий организации занятий в детской художественной школе. Элементы интерпретационного анализа произведений российских пейзажистов должны входить в программу уроков не только с учётом необходимости формирования художественных навыков и эстетического вкуса, но и в свете требований к реализации задач по духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи.

Русская национальная пейзажная традиция, сложившаяся во второй половине XIX в., по точному замечанию

Л.И. Нехвядович, демонстрирует тот факт, что произведения художественного творчества выражают социальные, нравственные, гражданские, патриотические, философские, религиозные идеи [5, с. 77].

Согласно выводам О.Д. Францовой, одним из компонентов нравственного воспитания становится ощущение индивидом своей связи с обществом, в котором он существует [8, с. 227]. Думается, что одним из средств духовно-нравственного воспитания в детской художественной школе становится тема Родины, нашедшая глубокое освещение в творчестве российских художников-пейзажистов. Плодотворным в данном отношении считаем обращение к работам И.И. Левитана, в творчестве которого находят отражение все времена года и, соответственно, все состояния русской природы («Золотая осень» (1895 г.); «Март» (1895 г.); «Деревенька» (1880-е гг.); «Весна – большая вода» (1897 г.) и т. д.

В процессе анализа художественных средств, используемых при создании образов, а также в последующей работе над собственными произведениями, обучающиеся обращают внимание на красоту и своеобразие русской природы, избирают (под руководством преподавателя) художественно-изобразительные средства, способные передать особенности российского климата, растительного мира нашей Родины. Благодаря такой деятельности детям прививается любовь к родной природе и уважение к её ресурсам.

Отдельной «категорией» произведений русского пейзажа, который был ориентирован на отображение российской действительности, следует обозначить полотна, где, помимо природных зарисовок, присутствуют образы людей. В частности, в рамках формирования духовно-нравственных качеств обучающихся стоит обратиться к произведениям, запечатлевшим картины из жизни крестьянства. Они иллюстрируют элементы трудовых будней людей, их во многом суровую повседневность. Например, картина А. Венецианова «На пашне. Весна» (первая половина 1820-х гг.) демонстрирует не только весенний пейзаж России, но и показывает труд русской крестьянки, работающей в поле на посевной, а рядом с ней играющего ребенка, которого она вынуждена брать с собой; произведение «Тройка» В. Перова (1866 г.), репрезентирующее непростую жизнь крестьянских детей, находящихся в упряжке вместо лошадей и тянущих груз, тяжесть которого сосредоточена в том числе и в их взгляде, выражении лица. На материале таких произведений в группе строится обсуждение особенностей жизни крестьян, их тяжёлого труда и в целом непростых жизненных условий. Дети с участием рассуждают о трудностях крестьянской жизни, сопереживая героям картин. Посредством обращения к подобным произведениям у обучающихся формируются чувства эмпатии и сопереживания, любви к ближнему.

Ещё одним аспектом социальной жизни, затрагиваемым в творчестве русских пейзажистов, становится семейная тематика. Образы детей и взрослых, особенности их взаимоотношений находят своё воплощение на полотнах и могут стать темой для обсуждения в среде учеников детской художественной школы. Репрезентации жизни детей и взрослых, их взаимоотношений посвящено произведение В. Поленова «Московский дворик» (1878 г.). Педагог задаёт вопросы обучающимся об особенностях изображения детей и образа женщины (Какие впечатления создают образы детей на картине? Чем занимаются дети? Чем занята их мать?). Ученикам следует дать представление о нелёгком труде русской женщины, о её преданности семье и детям, об общности и дружбе между братьями и сёстрами, о приобщении детей к христианской вере и православным ценностям (на примере молящегося маленького мальчика, изображённого на переднем плане картины).

Тему важности поддержки детьми своих пожилых родственников можно рассмотреть на примере полотна В. Поленова «Бабушкин сад» (1878 г.).

В центре внимания автора находятся образы внучки и её бабушки, которую девушка держит за руку во время прогулки. Здесь также важно акцентировать внимание детей на вопросе положения пожилых людей, на том, как они нуждаются в помощи.

Интерпретационный анализ произведений русских живописцев позволяет активизировать образное мышление обучающихся, обсуждение аспектов межличностного взаимодействия косвенно приобщает их к социальным и семейным ценностям, что является компонентами аксиологической системы российского общества. Следует отметить, что философский подтекст произведений пейзажного искусства необходимо эксплицировать в аудитории обучающихся старших классов детской художественной школы. Педагогу важно показать, насколько уникален художественный язык, позволяющий не только отобразить красоту природы, но и нацелить реципиента на рассуждение. На материале многих полотен российских пейзажистов можно выстроить обсуждение художественных инструментов передачи внутренних мыслей автора картины. Здесь также педагогом применяются дискуссионные технологии, метод рассказа и объяснения. Посредством такой деятельности обучающиеся ДХШ совершенствуют навыки интерпретации и анализа художественного произведения, формируют критическое и образное мышление, более глубоко погружаются в историко-социальные условия российского прошлого, тем самым приобщаясь к таким духовно-нравственным ценностям, как патриотизм, ответственность за жизнь и судьбу государства.

В целом, выявление собственных впечатлений от

увиденных на пейзаже образов в процессе создания устного высказывания активизирует эмоциональную составляющую личности ребёнка. Именно воздействие произведений русских пейзажистов на чувства реципиента способствует осуществлению самоанализа внутреннего состояния ученика – он стремится отыскать в картине те художественные средства, которые создают общий эмоциональный фон произведения, позволяют разгадать настроение персонажей пейзажа (в том числе и состояние природы, которая в русской художественной и литературной традиции теснейшим образом связывается с внутренним состоянием человека).

Поэтому крайне важно ознакомить детей с картинами русских пейзажистов, определить особенности композиции и цветопередачи в произведениях, а затем дать им возможность использовать полученную информацию в собственных работах. В рамках практической деятельности на занятиях обучающимся предлагается нарисовать авторский пейзаж на свободную тему. Например, при изучении цикла картин о временах года (И.И. Левитана, И. Грабаря и др.) педагогу следует выслушивать мнения учеников относительно избираемых ими цветов и особенностей композиции, пространственного расположения объектов в картине, которые призваны подчеркнуть красоту русской природы. Совместная работа обучающихся и преподавателя при такой форме организации деятельности ещё раз актуализирует эмоциональный отклик к творчеству, разовьёт чувство уважения и любви к родным просторам.

При изображении пейзажа, включающего образы людей, необходимо повторно акцентировать внимание учеников на важности деталей целостной картины (положения и фигуры, позы, выражения лица, общей композиции и т. д.), поскольку именно они передают авторские чувства и идею создания произведения.

Кроме того, восприятие и интерпретационный анализ образцов пейзажного творчества с целью духовно-нравственного обогащения личности ребёнка плодотворно дополняется наблюдениями над природой в период пленэрной практики. В это время ученики взаимодействуют с ней напрямую, изучая её состояния, что способствует развитию художественных навыков и чувственного восприятия пейзажа.

Для развития учеников детской художественной школы педагогу необходимо:

- привлекать к процессу формирования художественных навыков разнообразные по тематическому наполнению образцы пейзажного творчества;
- широко применять на занятиях приёмы беседы, рассказа, объяснения. Эмпатизировать группе обучающихся не только эстетическую ценность картины, но и её внутренние смыслы, ориентированные на глубинное отображение российской действительности, что подчёркивает идейно-философскую направленность художественного творчества (на более старших этапах обучения предлагать ученикам самостоятельно анализировать философский и социальный подтекст произведения);
- делать акцент на воспитательной функции искусства. На занятиях следует обращаться к накопленному эмоциональному опыту ребёнка, обогащая его новыми впечатлениями от образов, созданными именитыми мастерами, путём постановки конкретных вопросов (Какие чувства вызывает у вас картина? Что хотел показать автор своим произведением? Чему научила вас эта картина? Какие художественные средства, использованные автором, помогли вам ощутить чувство сопереживания, радости, грусти, стремление к оказанию помощи? и т.д.). В группах, где обучаются дети младшего возраста, необходимо прибегать к приёму объяснения, что соответствует психологическим особенностям восприятия художественных произведений учащимися данной возрастной категории;
- производить работу по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения систематически, подключая к реализации данной задачи художественного дополнительного образования занятия по различным направлениям («Живопись», «История искусств», «Композиция», «Рисунки»), а также практическую составляющую учебного процесса.

Только при условии комплексной деятельности с привлечением большого набора наглядных материалов педагог сможет эффективно влиять на уровень развития духовно-нравственных качеств подрастающего поколения, что в современных условиях обнаруживает особенно острую необходимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочковская В.И. воспитательные функции искусства / В.И. Бочковская, Н.В. Гречнева // Культурное наследие Сибири. 2020. № 2 (30). С. 86–97.
2. Выборнова Л.А. Воспитание гражданина в условиях детской художественной школы // Новое слово в науке: перспективы развития. 2015. № 2 (4). С. 95–96.
3. Карпова Е.А. Экологическое воспитание на занятиях в арт-терапевтической изостудии в детской художественной школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: Материалы XI Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. В 2-х томах, Витебск, 21 апреля 2023 года / Редколл.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. Т. 2. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. С. 357–360.

4. Кривова А.И. Проблема воспитания любви к родному краю в процессе работы над пейзажем в детской художественной школе // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2018. № 1. С. 122–126.
5. Нехвядович Л.И. Русская пейзажная школа как объект исследования в современном искусствоведении // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4–2. С. 76–78.
6. Ожиганова Г.В. Духовно-нравственные качества личности и эмпатия как компоненты высших моральных способностей: верификация взаимосвязи на российской выборке // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. № 4. С. 637–655. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-4-637-655.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 30.10.2023).
8. Францова О.Д. Формирование нравственных качеств учащихся в условиях дополнительного образования // Вопросы педагогики. 2020. № 1–1. С. 224–230.

© Нагорнова Варвара Олеговна (varvara_nagornova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный университет просвещения

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В ЦЕЛЯХ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Панченко Людмила Николаевна

к. филол. наук, научный сотрудник, БУ ХМАО-Югры
«Обско-угорский институт прикладных исследований и
разработок», (г. Ханты-Мансийск)
pan4enko.ludm@yandex.ru

PROVIDING DIDACTIC MATERIAL IN ORDER TO ENHANCE THE COGNITIVE AND MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS

L. Panchenko

Summary: The article describes a set of methodological developments published at the Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development. Educational and methodological manuals are intended to help teachers of general education institutions to enhance the cognitive and mental activity of students for lessons and extracurricular activities for schools. Some material on the use of didactic and handout material is also presented.

Keywords: indigenous languages, language preservation, language teaching, didactic material, cognitive and mental activity.

Аннотация: В статье описывается комплекс методических разработок, изданных в Обско-угорском институте прикладных исследований и разработок. Учебно-методические пособия предназначены в помощь педагогам общеобразовательных учреждений для активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся для уроков и внеурочной деятельности для школ. Также представлен некоторый материал по использованию дидактического и раздаточного материала.

Ключевые слова: языки коренных народов, сохранение языков, преподавание языков, дидактический материал, познавательная и мыслительная деятельность.

Ханты-Мансийский автономный округ – Югра представляет полиэтнический регион России. На территории автономного округа насчитывается 31483 представителя коренных малочисленных народов Севера (далее КМНС). Ханты – 19068 человек, манси – 10977 человек, ненцы – 1438 человек, что составляет более двух процентов от численности постоянного населения округа [6, 49]. Из всего населения только часть владеет родным языком. В 2019 г. был проведен анкетный опрос среди 684 родителей школьников – представителей КМНС. Из опрошенных респондентов владеют своим родным языком 1,0 %, не владеют 75,7 %, остальные указали пассивное, элементарное владение материнским языком [6, 49].

В настоящее время перед этносами приоритетной задачей стоит сохранение, поддержка и использование родных языков. В первую очередь эти задачи возлагаются на образовательные учреждения. Но как преподавать родной язык, вызывать интерес к его изучению, если этот предмет уже не стоит в школьной программе, переведён во внеурочное обучение, а дополнительно изучать учащиеся не имеют желания? Владеть родным языком не является приоритетным как для родителей, так и для детей, апеллируя тем, что уровень сложности материала высок, задают очень много, не хватает времени на изучение родного языка и нет сферы применения родного языка в жизни. Очень сложно преподавать в таких условиях. Не смотря на трудности, педагоги находят пути решения, стараются заинтересовать детей, родителей. У каждого

педагога свой подход к решению этой проблемы.

Учитывая подобную ситуацию преподавание родных языков традиционными методами препятствует усвоению знаний и овладению необходимыми умениями. Поэтому было предложено было изменить атмосферу занятий, учебное содержание и методику преподавания, сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, чтобы раскрыть значение получаемых в школе знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач вызвало необходимость применения новых педагогических подходов и технологий в современной общеобразовательной школе. Для этого требуется как минимум общедоступная материальная база, с которой будут работать не только учителя родных языков и родной литературы, но и другие учителя-предметники. Имеющийся в наличии у педагогов родных языков материал был устаревший. Преподавали по учебникам и словарям, изданные ещё в 80-х годах XX века. Для преподавателе-предметников, как показал опрос, также не хватает материалов, чтобы включать этнокомпонент в свои занятия.

Нехватка учебного и дидактического материала по культуре, языку КМНС стала следующей по актуальности проблемой у школ округа.

Именно в малокомплектных национальных школах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры педагоги сталкиваются с проблемой нехватки дидактиче-

ского и раздаточного материала, так как именно основная масса коренного населения проживают в сельских поселениях. В одной из экспедиций по округу сотрудники обско-угорского института посетили сельские школы и провели опрос, который показал следующие результаты: (Таб. 1.)

Как показали данные таблицы методического обеспечения имеется в минимальном количестве. Следующим вопросом стоял перечень наиболее необходимого материала. (Таб. 2.)

Из данных таблицы видим, что основной материал,

который требуется на уроках и занятиях в образовательных учреждениях это дополнительная литература.

Целью обско-угорского института является научная деятельность в области сохранения и развития языка, фольклора, и культуры коренных народов Севера, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Для достижения своей цели учреждение осуществляет несколько поставленных задач, среди которых издательская и полиграфическая деятельность в области сохранения и развития фольклора, языка и культуры народов Севера, и практическое применение результатов научно-исследовательской деятельности [7].

Таблица 1.

Достаточно ли литературы, изданий (методической, художественной, по игровой деятельности, фольклору и др. на языках КМНС) в помощь педагогу (методисту) в вашем образовательном учреждении?¹

Достаточно ли литературы, изданий (методической, художественной, по игровой деятельности, фольклору и др. на языках КМНС) в помощь педагогу (методисту) в Вашем дошкольном учреждении?	Пол							
	пустые ячейки		Мужской		Женский		ИТОГО:	
	F	%	F	%	F	%	F	%
пустые ячейки	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Да	0	0,0	1	4,3	10	43,5	11	47,8
Нет	0	0,0	1	4,3	11	47,8	12	52,2
ИТОГО:	0	0,0	2	8,7	21	91,3	23	100,0

* Коэффициент Phi [-1..+1]: 0,013, Вероятность ошибки (значимость): 0,949

Таблица 2.

Если нет, то в какой именно литературе Вы нуждаетесь?²

Если нет, то в какой именно литературе Вы нуждаетесь?	Пол							
	пустые ячейки		Мужской		Женский		ИТОГО:	
	F	%	F	%	F	%	F	%
пустые ячейки	0	0,0	1	4,3	13	56,5	14	60,9
В художественной литературе на сургутском диалекте хантыйского языка.	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Рабочие тетради, УМК	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
УМК для обучающихся	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Детские сказки	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Разработанные занятия для детей	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Загадки, сказки	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Интернет- ресурсы	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Сборники традиционных праздников, орнаментов, описание кукол "Акань"	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Новая школа	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
Методических рекомендаций	0	0,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3
В играх	0	0,0	1	4,3	0	0,0	1	4,3
ИТОГО:	0	0,0	2	8,7	21	91,3	23	100,0

* Коэффициент V Крамера [0..1]: 1,000, Вероятность ошибки (значимость): 0,342

1 Данные таблицы 1 представлены сотрудником научно-исследовательского отдела социально-экономического развития и мониторинга обско-угорского института прикладных исследований и разработок

2 Данные таблицы 2 представлены сотрудником научно-исследовательского отдела социально-экономического развития и мониторинга обско-угорского института прикладных исследований и разработок

На протяжении последних лет институтом издано более ста учебно-методических, дидактических пособий и книг для детей. Среди них есть и занимательные грамматики, олимпиадные задания, тесты, азбуки, пособия по играм коренных народов, книги для детей. В неё вошли мансийские заклички, колыбельные песни, загадки, пословицы и поговорки, приговорки, приметы, запреты, считалки, скороговорки, сказки. Издаются они на трёх языках: мансийский / русский / английский или хантыйский / русский / английский. Круг их использования таким образом увеличивается, даёт возможность использовать их не только на уроках родного, английского и русского языков, но и включать в интегрированные или бинарные уроки с другими предметными областями. Такая практика позволит педагогам совершенствовать культуру речи учащихся путем использования межъязыковых сопоставлений на своих уроках, в частности, сопоставлений русского, английского и мансийского/хантыйского языков.

В практику обско-угорского института также включили перевод детских книжек на венгерский и финские языки для более широкого круга читателей.

Как считает Н.С. Маринчук, использование межъязыковых сопоставлений в качестве дидактического материала на уроках способствует предупреждению и устранению речевых ошибок [4, 196].

Ф.И. Буслаев в своих трудах предлагал сопоставительный метод. Он подчеркивал, что «Когда ученик знает отношения грамматические на своем и на чужом языке, тогда необходимо извлечет для себя из различия форм того и другого языка понятие о единстве мысли как всеобщего, которое повторяется и отражается в многообразии» [1, 49]. Л.В. Щерба, считал, что изучение языка, только тогда будет иметь образовательное значение, когда учащийся будет анализировать сказанное, будет сравнивать, вычленять соответствующие элементы языка [8, 68].

Для занятия мансийским и хантыйскими языками разработаны и изданы следующие словари:

- картинный фразеологический словарь для детей дошкольного и младшего школьного возраста, на двух языках: мансийский и русский.
- орфографический словарь хантыйского языка, хантыйско-русский тематический словарь, краткий мансийско-русский словарь (для учащихся 1-4 классов) с on-lain приложением, содержащий также и звучание слова. Приложением можно воспользоваться, активировав через смартфон штрих-код на обложке.

Данные пособия позволят активизировать интерес детей к обучению родным языком, расширят словарь.

Как отметил О.А. Корнилов, «Язык – это неотъемлемая и важнейшая часть любой национальной культуры, полноценное знакомство с которой обязательно предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической и прочих детерминант, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их «точки зрения». Сделать это можно не иначе как узнав язык, на котором говорят представители данного культурного социума» [3, 78]. А потому развитие внимания учащихся к лексическим средствам выражения мыслей, идей, инициирование их стремления к точности словоупотребления, к осознанию ценности слов возможен через сопоставительный метод обучения.

Для активизации познавательной деятельности учащихся на уроках педагогами применяются различные приемы и методы, которые реализуются на разных формах и этапах урока. Применяют нетрадиционные формы урока, разнообразные формы учебной работы учащихся, в том числе и использование игровых форм, методов и приёмов обучения. Игры в сочетании с другими методическими приемами и формами обучения помогают повысить эффективность преподавания, учащимися лучше усваивается материал. Так, обско-угорским институтом прикладных исследований и разработок выпущена серия книг по «Этногротекке». В неё вошли обско-угорские игры с камешками, напольные игры с палочками, с косточками и утиными клювиками, словесные и пальчиковые игры. Отдельными брошюрками вышли описание и способы игры с камушками, верёвочные и узелковые игры, акустические игры и т.д.

Особый интерес у педагогов округа вызывают словесные игры, которые легко можно использовать при планировании уроков в школе и на занятиях в детских дошкольных учреждениях.

Одной из приоритетных задач духовно-нравственного воспитания школьников является именно воспитание ценностного отношения к прошлому своего народа и к своей Родине. Формированием таких ценностей занимается предмет краеведение, история родного края, раздел в «Окружающем мире». Е.В. Головня в своей статье подчеркивает, что «Включение краеведческого материала в содержание образования способствует формированию у детей интереса к обучению, учит их наблюдать окружающие явления и в то же время позволяет учителю четче конкретизировать учебный план» [2, 30]. Изучение родного края дает педагогам широкий спектр для проявления своей творческой активности. Не ошибёмся, если скажем, что каждый педагог в своей работе применял поисково-исследовательскую деятельность учащихся. Дети очень любознательны и с большим интересом участвуют в исследо-

вательских проектах. Поэтому необходима грамотная работа по организации деятельности учащихся. Педагог должен предусмотреть знания и возможности каждого ученика, найти к каждому ребёнку подход. Очень важно научить ребёнка задавать правильные вопросы, научить наблюдать, сравнивать, задавать вопросы, раскрыть стремление достичь цели и находить ответы. Для достижения всех этих задач учитель должен быть всесторонне подкованным, должен апеллировать необходимыми знаниями. Тогда ученик научиться ставить эксперименты, обсуждать результаты, прислушиваться к мнению окружающих. Поэтому и требуется дополнительная литература.

Особым спросом у педагогов округа пользуется методические пособие по краеведению, этнографии, истории ханты-мансийского автономного округа, истории казачества, изданное в институте. Дидактический материал по краеведению состоит из семи разделов: флора, фауна, сельскохозяйственная промышленность, полезные ископаемые, человек и общество, быт и культура коренных народов Югры. Вопросы и задания составлены в форме игр, ребусов, кроссвордов, сканвордов, головоломок, что будет повышать интерес детей, привлекать внимание, активизировать их деятельность. Познавая родной край, школьники с удовольствием будут в сотрудничестве с учителем углублять и расширять свои знания.

С 2016 года издаются сборник олимпиадных заданий по мансийскому/хантыйским языкам и литературе. Они помогут подготовиться к региональной олимпиаде школьников Ханты-Мансийского автономного округа – Югры по родным языкам и литературе коренных малочисленных народов Севера.

Продemonстрируем примерные задания на сравнение и сопоставление по мансийскому языку, способ-

ствующих активизации познавательной и мыслительной деятельности учащихся, которые включены в сборники олимпиадных заданий.

1. Педагог объясняет учащимся, что в сказке, как и в любом другом произведении имена существительные нередко употребляются с уменьшительными и ласкательными суффиксами. Например, (Таб. 3.)

По данным предложенной таблицы мы видим, как меняются слова, при помощи каких морфем одно меняется и как образуется в разных языках.

В каждом языке есть свои устойчивые выражения и идиомы. Более того, даже если язык один, а культуры – разные, идиомы могут не совпадать и наоборот языки и культуры разные, а устойчивые выражения одинаковы.

2. Педагог приводит примеры фразеологизмов, которые зафиксированы в трёх языках. Учащимся предлагается проанализировать их, найти сходство и различие. Объяснить их характерные особенности. Привести собственные примеры. Например, (Таб. 4.)

3. Задания по сравнению и сопоставлению можно включить и по теме падежей. Найти общее и различное в них, проанализировать как как они склоняются. Например, в мансийском языке также, как и в русском различают шесть падежей, но имеют различие в наименованиях: (Таб. 5.)

Язык, как и время не стоит на месте. С каждым годом он обогащается, обрастает новыми реалиями. Учащимся будет интересно самим разобраться в процессе формирования новых слов, в чём помогут задания, основанные на сравнении и сопоставлении языковых фактов. Можно предложить детям задания на поиск заимствований, на формирование новых слов и т.д.

Таблица 3.

Русский	Мансийский	Английский
Сестр-иц-а, сестр-ёнк-а, сестр-ён-очк-а	Увьсь-кве, йиги-рись-кве, йиги-рис-акве 'букв. старшая сестренка, младшая сестрёнка, милая младшая сестрёнка'	Little sister 'букв. маленькая сестра'
Дом-ик, дом-ишк-о	Кол-кве, кол-рись 'букв. домик, домишко'	Small hut 'букв. маленький дом'
Солн-ышк-о	Хотал-кве, хотал-акве 'букв. солнышко, милое солнышко'	Sunny, sunshine 'букв. милое солнце, солнечный свет'
Доч-енька, доч-ур-очк-а	А́ги-кве, а́ги-лись-кве 'доченька, дочурочка'	little daughter 'букв. маленькая дочь'

Таблица 4.

Русский	Мансийский	Английский
Заячье сердце	Совыр сым 'букв. заячье сердце'	Rabbit-hearted 'букв. сердце кролика'
Бабочки в животе	Сялыг ўйин ёхтыгпавес 'букв. жидкие червячки появились'	Butterflies in one's stomach 'букв. бабочки в моём желудке'
Ни рыба, ни мясо	Хулың нянь 'букв. хлеб с рыбой, рыбный пирог'	a tame cat 'букв. прирученный кот'

Таблица 5.

Падежи русского языка	Падежи мансийского языка
<i>Именительный: кто? что?</i>	<i>Основной: хотъют? хõнха? 'кто?' маныр? 'что?'</i>
<i>Родительный: кого? чего?</i>	<i>Направительный: 'хоталь? куда?', ед. ч. – хõнхан? хотъютн? 'кому? к кому?' дв. ч. – хõнхагн? хотъютыгн? 'кому? к кому?' мн. ч. – хõнхатн? хотъютн? 'кому? к кому?'</i>
<i>Дательный: кому? чему?</i>	<i>Местный: хõт? 'где?'</i>
<i>Винительный: кого? что?</i>	<i>Исходный: хõтыл? 'откуда?' хõнханыл? хотъютныл? 'от кого?'</i>
<i>Творительный: кем? чем?</i>	<i>Творительный: манарыл? 'чем?', хõнхал? хотъютыл? 'с кем?'</i>
<i>Предложный: о ком? о чём?</i>	<i>Превратительный: хõнхаг ёмтыс? хотъютыг ёмтыс 'кем стал?', манарыг ёмтыс 'чем стал?', хõнхаг õлы? хотъютыг õлы 'кем является?', то есть кто он есть?', манарыг õлы 'чем является?'</i>

Представим примеры таких заданий:

1. Найдите в словарях примеры использования русских заимствований, вошедших в мансийский язык. Обратите внимание на фонетические особенности. Оцените правильность, уместность употребления данного слова. Докажите свою точку зрения.

Например, такие слова как саккар 'сахар', лёккар 'лекарь, врач', палъта 'пальто', сопак 'сапоги', рупата 'работа', учащиеся с лёгкостью найдут. Для усложнения задания можно предложить разделить их на тематические группы, подумать почему именно такие слова стали заимствованными. Из приведённых примеров видим, что в мансийском языке русские заимствования оглушаются.

Многие современные слова в мансийском языке носят описательный характер, для чего он предназначен. Например, клумба – хорамын лпұтат янмалтан урам 'буков для выращивания цветов горочка', кнопка – электричество тартнэ магыс õлнэ понюмталыглан ут 'буков для

включения электричества надавливающее что-то ' и т.д.

2. Найдите в словарях примеры использования некоторых слов, которые отсутствуют в мансийском языке. Объясните их построение. Придумайте примеры таким словам как телевизор, телефон, лазер, шоу, телевидение, реклама и т.д. Можно предложить в качестве задания самим придумать названия многим реалиям или найти их в национальной газете.

Подведя итоги нашей работы, стоит отметить, что язык, более чем другие факторы, является основой национальной идентичности, его стоит сохранить, развивать и стремиться к его усовершенствованию.

Ф.И. Буслаев в книге «Преподавание отечественного языка» пишет: «Язык есть выражение не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий, страны и истории народа. Искренние, глубочайшие ощущения внутреннего бытия своего человек может выразить только на родном языке» [1, 340]

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Русский язык и литература» – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
2. Головня Е. В. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время // Молодой ученый. – 2016. – № 5.6 (109.6). – С. 29-31. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26981/> (дата обращения: 22.11.2023).
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2 изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 347 с.
4. Маринчук Н.С. Межъязыковые сопоставления как дидактический материал для разработки системы заданий и упражнений с целью совершенствования культуры речи учащихся // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 5А. С. 191-198.
5. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
6. Ткачук Н.В. О потребности изучения предметов с этнокультурным компонентом в школах Югры // Этническая культура. – 2021. – Т. 3, № 2. – С. 48-52.
7. Устав бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок» URL: https://ouipiir.ru/sites/default/files/docs/ustav_2017.pdf (дата обращения: 08.11.2023)
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

© Панченко Людмила Николаевна (pan4enko.ludm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОГО ЦИКЛА)

Разумнова Елена Альбертовна

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный архитектурно-строительный
университет
elena07razumnova@yandex.ru

WAYS TO OVERCOME THE PROBLEMS OF MODERN HIGHER TECHNICAL EDUCATION (BASED ON THE EXAMPLE OF ENGINEERING AND GRAPHICS DISCIPLINES)

E. Razumnova

Summary: This article aims to identify ways to overcome the problems of teaching disciplines of the engineering-graphic cycle (descriptive geometry and engineering graphics) at a technical university. Based on an analysis of literary sources, as well as his own teaching experience, the author determines a list of difficulties faced by teachers and students in teaching and mastering the designated disciplines. As a result, the article proposes a list of measures that will help overcome the identified difficulties, on the one hand, and will improve the quality of students' assimilation of engineering and graphic cycle subjects, on the other. The author notes that modern didactic thought in this regard needs to clarify ways to intensify the learning process, strengthen the position of professional orientation when teaching engineering and graphic subjects, which will make it possible to demonstrate in a more obvious way for students the connection between basic engineering disciplines and their future professional activities.

Keywords: professionally oriented training, disciplines of the engineering graphic cycle, descriptive geometry, engineering graphics, teaching methods, higher technical education.

Аннотация: Настоящая статья имеет своей целью выявить способы преодоления проблем преподавания дисциплин инженерно-графического цикла (начертательной геометрии и инженерной графики) в техническом вузе. На основании анализа литературных источников, а также собственного педагогического опыта автором определяется перечень трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в рамках преподавания и освоения обозначенных дисциплин. В результате в статье предлагается перечень мер, которые поспособствуют преодолению выявленных трудностей, с одной стороны, и повысят качество усвоения студентами программ предметов инженерно-графического цикла – с другой. Автором отмечается, что современная дидактическая мысль в данном отношении нуждается в уточнении способов интенсификации процесса обучения, укреплении позиций профессиональной ориентированности при преподавании инженерно-графических предметов, что позволит в более явном для студентов виде продемонстрировать связь базовых инженерных дисциплин с их будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, дисциплины инженерно-графического цикла, начертательная геометрия, инженерная графика, методика преподавания, высшее техническое образование.

К выпускнику технического вуза в современных условиях предъявляется широкий перечень требований, включающих в себя прочно сформированные знания, умения и навыки, лежащие в поле профессиональной компетенции. Будущему инженеру, несомненно, необходимы навыки обращения с новейшим техническим оборудованием, программным обеспечением, посредством которого происходит управление производственными процессами, создаются продукты инновационной деятельности и т.д. Однако следует сказать о том, что на сегодняшний день современный технический вуз испытывает определенные трудности в процессе подготовки будущих инженерных кадров, что детерминируется постоянным пересмотром учебных планов и программ обучения, а также невысокой степенью ответственности ступеней образования.

Данные проблемы наиболее отчетливо прослежива-

ются на примере дисциплин инженерно-графического цикла (начертательная геометрия и инженерная графика), изучаемые на начальных курсах и призванные сформировать у студентов базовые знания по выбранной ими специальности, но обнаруживают постоянное сокращение аудиторных учебных часов для их освоения [7, с. 272]. Явления цифровизации и компьютеризации учебного процесса в высшей школе отодвигают на второй план обучение студентов построению чертежей от руки, заменяя стандартные чертежные инструменты инструментами программного обеспечения. Данный фактор детерминирует возникновение вопроса о степени необходимости дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» в образовательных программах университетов.

А между тем, данные вузовские предметы качественно влияют на развитие пространственного мышления

обучающихся, навыки применения которого становятся аспектом профессиональной деятельности любого специалиста инженерной сферы [5, с. 167-168]. Также степень сформированности совокупности предметных умений, знаний и навыков по начертательной геометрии и инженерной графике влияет на успешность дальнейшего обучения студентов, когда им необходимо будет осваивать более сложные технические дисциплины [1, с. 29]. Иными словами, прикладные знания по начертательной геометрии и инженерной графике имеют важное академическое значение в процессе получения инженерной специальности. Кроме того, трудно недооценить потенциал рассматриваемых дисциплин в реализации развивающих и воспитательных функций высшей школы: они дают возможность студентам проявлять свои творческие способности, формируют «технологическую культуру личности» [4, с. 58].

Думается, что основной трудностью высшего технического образования в области преподавания инженерно-графических дисциплин, которая распространяется как на студентов, так и на преподавателей оказывается низкая степень формирования базовых чертежных навыков, которые ранее (до исключения предмета «Черчение» из школьной программы) формировались на предыдущей ступени образования. Большинство исследователей, поднимающих в своих работах проблемы преподавания предметов, связанных с чтением и построением чертежей, отмечают проблему отсутствия у вчерашних школьников необходимых компетенций для качественного овладения начертательной геометрией и инженерной графикой на начальных курсах обучения в вузе [3; 4; 5; 6].

Решение данной проблемы в значительной мере затрудняется протеканием тенденции к сокращению количества учебных часов, затрачиваемых при освоении программ дисциплин. Преподаватель попросту не располагает достаточным количеством времени для эффективного формирования базовых чертежных навыков у первокурсников, обучения стандартным построениям линий, нанесению шрифтов и досконального ознакомления студентов с правилами, предписываемыми ГОСТами. Причем последнее из указанных положений обуславливает ещё одну проблему, стоящую перед высшим техническим российским образованием – обеспечение учебного процесса качественным содержанием в условиях разночтений положений, фиксируемых в государственных стандартах, регламентирующих нормы выполнения чертежей [2]. Ввиду отсутствия у студентов базовых знаний по черчению, а следовательно, недостаточная степень усвоения материала по начертательной геометрии и инженерной графике особенно в начале вузовского обучения и отсутствие акцента преподавателя на возможные разночтения в государственных стандартах вызовет еще большую путаницу в понимании содержания

дисциплины у академически не до конца адаптированного первокурсника, что повлияет на устойчивость его мотивации к учебной деятельности.

Кроме того, недостаток учебных академических часов во многом затрудняет процесс внедрения новейших достижений науки и технологического прогресса в ход преподавания рассматриваемых учебных предметов. Такой материал способен, во-первых, повысить уровень познавательной активности студентов, а во-вторых, обеспечить связь изучаемых прикладных предметов с реальными условиями производств. Так, например, в силу интенсивного процесса обучения и редукции аудиторных часов обучающимся проблематично предоставить достаточно информации о выполнении 3D-моделей на специализированных принтерах. А это в свою очередь может быть востребовано студентами, поскольку в таких обстоятельствах повышается визуализация процесса обучения, что на сегодняшний день является одним из принципов, влияющих на качество усвоения информации представителями поколения Z.

Таким образом, основными трудностями, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе освоения дисциплин инженерно-графического цикла, переделаются:

- пробелы в знаниях студентов по общеобразовательному предмету «Черчение» или же вовсе отсутствие базовой подготовки;
- вынужденное сокращение учебных часов на освоение программы дисциплин;
- не всегда оправданное увлечение современными информационными и цифровыми ресурсами в ущерб развитию элементарных навыков построения чертежей на бумажных носителях;
- невысокая степень мотивации студентов к изучению предметов инженерно-графического цикла в силу скудности базовой подготовки и отсутствия четкого понимания значения данных дисциплин в будущей профессиональной деятельности (недостаточный акцент на профессиональной ориентированности обучения).

Симптоматично, что обозначенный перечень проблем нуждается в поиске и внедрении в образовательную практику путей с способов их минимизации. С нашей точки зрения, преодолеть недостаток часов на освоение начертательной геометрии и инженерной графики представляется возможным лишь за счет использования в учебном процессе средств интенсификации. Среди них особым потенциалом в ускорении темпа представления учебного материала выступают технологии «перевернутого класса», учебно-поисковая, групповая и парная деятельность, когда под руководством преподавателя с включением в микроколлективы обучающихся с высоким уровнем сформированности базовых навыков

остальные студенты решают проблемные учебные задачи, рассматривают основные положения ГОСТов, восполняют пробелы в знаниях посредством цифровых информационных ресурсов (видеозаписи лекций о базовых понятиях начертательной геометрии и инженерной графики (нанесение линий, шрифтов, выполнение сечений, проекций и т.д. – элементарных аспектов инженерно-графических дисциплин). При этом важно осуществлять отработку навыков как на бумажных носителях, так и специализированных компьютерных программах, что, несомненно, предполагает широкое подключение к процесс очного аудиторного обучения времени, отводимого для самостоятельной работы студентов, а также детерминирует необходимость консультационных встреч с преподавателем.

Кроме того, в рамках реализации задачи по совершенствованию содержания инженерно-графического образования на начальных курсах важно демонстрировать студентам связь изучаемых дисциплин с реальными условиям современных производств. Этому может способствовать подход к выбору содержания выполняемых задач: построение чертежей деталей и аппаратов,

широко применяемых в практике работы специалистов инженерной отрасли. Также эффективностью обладает внеаудиторная деятельность по предмету – посещение мастер-классов, тематических встреч с практикующими специалистами, что, несомненно, требует расширения контактов вузов со сторонними организациями и не учитывает усеченное количество часов, отводимых на освоение дисциплины, но в большей степени обогащает круг профессиональных компетенций будущих инженеров, развивает навыки самообучения, что особенно актуально для студентов первых лет обучения в высшей школе.

Технологическое разнообразие, применяемое педагогом, включение в содержание учебных задач профессионально-ориентированных аспектов и рассмотрение новейших достижений науки в процессе освоения программ начертательной геометрии и инженерной графики способствует развитию учебной мотивации и устойчивости познавательного интереса обучающихся к выбранной ими профессии, а успешность в овладении базовых навыков построения чертежей и нанесения обозначений впоследствии окажется востребованным в продолжении их академического пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варакин С.В. О проблемах преподавания дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика» / С.В. Варакин, Е.В. Лоскутова, Д.А. Маркин // Теоретические и практические аспекты инженерного образования: материалы всероссийской научно-методической конференции, Благовещенск, 17 декабря 2018 года. Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2018. С. 28–31.
2. Громов В.В. Разногласия в стандартах и основополагающих нормах начертательной геометрии при модернизации Росстандарта России // Специальная техника и технологии транспорта. 2020. № 7 (45). С. 303–306.
3. Дарамаева А.А. О проблемах преподавания «Начертательной геометрии», «Инженерной графики» студентам, не имеющим базовых знаний по черчению / А.А. Дарамаева, Н.А. Хлебникова // Меридиан. – 2018. № 6 (17). С. 6–8.
4. Карев Б.А. Значение изучения графических дисциплин в становлении инженерно-технологической обеспеченности и независимости образовательного пространства РФ / Б.А. Карев, Ю.Л. Хотунцев // Образовательная область искусство: проблемы и перспективы: монография. Москва: АНО «Научно-исследовательский институт истории, экономики и права», 2023. С. 56–75.
5. Назарова Ж.А. Начертательная геометрия – неотъемлемая составляющая современного технического образования или пережитки прошлого? // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 1. С. 166–170.
6. Степура Е.А. Некоторые трудности изучения геометро-графических дисциплин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 1. С. 122–123.
7. Яшина Н.А. О проблемах преподавания инженерной графики и начертательной геометрии / Н.А. Яшина, Л.В. Сорокина // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Архитектура и дизайн: сборник статей, электронный ресурс / под редакцией М.В. Шувалова, А.А. Пищулева, Е.А. Ахмедовой. Самара: Самарский государственный технический университет, 2018. С. 272–275.

© Разумнова Елена Альбертовна (elena07razumnova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ СОВМЕСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ МЧС РФ

DEVELOPMENT OF A MODEL OF JOINT PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF THE RF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

*Yu. Sergeev
A. Ponomarenko*

Summary: The study raises a fairly pressing issue due to the development of a model for joint professional training of employees of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation. This study is devoted to the development of a model for joint professional training of personnel of functional units of the Ministry of Emergency Situations of Russia in order to increase the efficiency of the system for responding to problems and difficulties associated with eliminating the consequences of emergency situations. The article contains the characteristics, concept and advantages of the developed model of joint professional training of personnel of functional units Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation. In the context of this study, the results of a pedagogical experiment of future commanders of functional units of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation were reflected, which determined the advantages of the proposed model of joint professional training of personnel of functional units of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation.

Keywords: joint professional training, commander, functional units of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation, emergency situations, professional competencies, rescue units.

Сергеев Юрий Николаевич

*Полковник, Слушатель факультета заочного обучения
АГЗ МЧС России, Академия гражданской защиты
имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика
seyuni2018@mail.ru*

Пономаренко Александр Алексеевич

*Полковник запаса, кандидат военных наук, доцент
кафедры № 14 организации управления повседневной
деятельности МЧС России
a.ponomarenko@amchs.ru*

Аннотация: В исследовании поднимается достаточно актуальный вопрос, обусловленный разработкой модели совместной профессиональной подготовки сотрудников МЧС РФ. Данное исследование посвящено разработке модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС России в целях повышения эффективности системы реагирования на проблемы и сложности, связанные с устранением последствий от чрезвычайных ситуаций. Статья содержит характеристики, концепцию и преимущества разработанной модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ. В контексте данного исследования были отражены результаты педагогического эксперимента будущих командиров функциональных подразделений МЧС РФ, которые обусловили преимущества предложенной модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Ключевые слова: совместная профессиональная подготовка, командир, функциональные подразделения МЧС РФ, чрезвычайные ситуации, профессиональные компетенции, спасательные формирования.

Введение

Разработка модели совместной профессиональной подготовки двух самостоятельных подразделений сотрудников МЧС РФ (Спасательного центра МЧС РФ и Государственной противопожарной службы МЧС РФ) необходима в связи с тем, что сотрудники МЧС РФ регулярно сталкиваются с разнообразными чрезвычайными ситуациями, такими как пожары, наводнения, землетрясения, при этом вопросы практического обучения имеют особую значимость в условиях формирования готовности практико-спасательных функциональных подразделений к осуществлению своего профессионального долга. В данном случае совместная профессиональная подготовка личного состава с различными специалистами помогает эффективно реагировать в сложных и непредсказуемых условиях, кроме того, позволяет объединить опыт и профессиональные компетенции сотрудников различных функциональных об-

ластей для более эффективного решения возложенных задач.

При этом объединение практических усилий работников различных функциональных подразделений МЧС РФ в контексте совместной профессиональной подготовки способствует более эффективному применению ресурсной базы, в частности, объектов инфраструктуры, основных фондов, кадровых ресурсов.

В условиях чрезвычайных ситуаций согласованность и оперативность действий представляются важными принципами работы спасательных формирований МЧС РФ, к чему приводит совместная профессиональная подготовка, которая, к тому же, укрепляет командную работу специалистов.

В процессе совместной профессиональной подготовки у сотрудников появляется возможность пройти обу-

чение у опытных коллег и командиров, что способствует повышению уровня профессиональной квалификации. Помимо этого, совместные учения и тренировки позволяют развивать профессиональные навыки командной работы, координации, а также обмениваться существующим опытом с различными специалистами в контексте решения возникших трудных (кризисных) ситуаций.

Стоит учитывать, что мероприятия, стимулирующие совместную профессиональную подготовку работников функциональных подразделений МЧС РФ, способствуют созданию сети профессиональных коммуникаций, в связи с чем увеличивается результативность реагирования отделов и команд на возникшие чрезвычайные ситуации.

Следовательно, данное исследование посвящено разработке модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС России в целях повышения эффективности системы реагирования на проблемы и сложности, связанные с устранением последствий от чрезвычайных ситуаций.

Актуальность работы

Исследование положений о совместной профессиональной подготовке работников функциональных подразделений МЧС РФ обусловлено достаточно актуальными проблемами, среди которых:

1. Интеграция различных профессиональных специализаций сотрудников, распределённых по функциональным областям работы МЧС РФ;
2. Стандартизация совместного обучения работников МЧС РФ;
3. Интеграция и активное применение современных, прогрессивных технологий;
4. Координация команды;
5. Учёт в совместной профессиональной подготовке региональных различий местности российских регионов;
6. Оценка эффективности проведения совместной профессиональной подготовки работников МЧС РФ;
7. Необходимость постоянной актуализации учебных материалов, исходя из происходящих событий на международной арене, например, пандемии COVID-19, проведения СВО на территории Украины;
8. Финансовое и ресурсное обеспечение функционирования МЧС РФ;
9. Внедрение процессов контроля и обратной связи от сотрудников личного состава МЧС РФ, которые участвуют в совместной профессиональной подготовке;
10. Потребность в комплексном исследовании совместной профессиональной подготовки сотрудников-офицеров МЧС РФ, поскольку существует

на данный момент крайне малое количество академических источников, посвящённых выбранной теме [6], [7], [8], [10].

Поэтому цель данного исследования – разработать модель совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Задачи исследования:

1. Выявить характеристики модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.
2. Представить концепцию модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.
3. Обозначить преимущества разработанной модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Материалы и методы

На протяжении учебного года 2022-2023 гг. проводился эксперимент по совместной профессиональной подготовке будущих командиров из некоторого количества обучающихся высшего учебного заведения МЧС РФ с дальнейшим обязательным поступлением на работу в функциональное подразделение данной организации, соответствующее полученной специализации.

Базовым условием реализации педагогического эксперимента выступила отработка модели совместной профессиональной подготовки командиров на двух военных факультетах и командиров на одном факультете, предполагающем несение службы по контракту, но здесь образовательная программа по совместной профессиональной подготовке была усложнена.

Усложнение содержания образовательной программы, а также повышение общего срока на совместную профессиональную подготовку командиров осуществлялось согласно реализации дополнительных занятий в 10 учебном семестре, не проводившихся в контексте образовательной программы командиров на двух военных факультетах, в специальные выпускные проекты второй группы обследованных командиров был введен отдельный раздел, в котором нужно было охарактеризовать военную направленность современного мира, кроме того, подразумевалось осуществление дополнительной стажировки для командиров второй группы педагогического эксперимента, общая длительность которой 30 дней на базе Спасательного центра МЧС РФ.

В целом трудоёмкость образовательной программы второй группы командиров на 170 часов превысила ана-

логичный показатель для первой группы обследованных командиров. Педагогический эксперимент охватил 44 человека, каждый из которых получал дифференцированное стипендиальное вознаграждение, средний уровень которого не превышает 2300 руб. Общие данные о выборке педагогического эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1.
Данные о выборке проведённого педагогического эксперимента.

Показатель	Экспериментальная (Вторая группа)	Контрольная (Первая группа)
Количество человек	17	27
Уровень профессионального мастерства	3	3
Объём образовательной программы, часы	144	314
Размер стипендиального вознаграждения, руб.	2265	2265

Проведённый педагогический эксперимент обусловлен целью разработать рациональный вариант модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Гипотеза исследования состоит в том, что включение в содержание образовательной программы командиров усложнённых практических ситуаций более эффективно подготовит сотрудников к решению комплексной тактико-специальной задачи в функциональных подразделениях МЧС РФ.

Результаты и их обсуждения

Для контрольной и экспериментальной группы в начале были даны аналогичные задания в соответствии с выбранной профессиональной специализацией на базе функциональных подразделений МЧС РФ. Исходя из рисунка 1, можно увидеть, что с тренировочными заданиями в области решения комплексной тактико-специальной задачи в экспериментальной группе справилось 16 человек, при этом только один человек смог выполнить тренировочные задания на 85% из 100%. Для контрольной группы характерен иной результат, поскольку в полном объёме тренировочные задания смогли выполнить 9 человек, а все остальные – на 85%. (Рис. 1.)

При этом с первой попытки с предложенными тренировочными заданиями в экспериментальной группе справились все командиры, однако для контрольной группы характерно то, что только 21 человек успешно с первого раза выполнил аналогичные для всех тренировочные задания (рис. 2), что свидетельствует о том, что вне совместной профессиональной подготовки с усложнёнными практическими кейс-задачами интеллектуальный и профессиональный уровень командиров будет меньше.

Полученные результаты подтверждают обозначенные в академических исследованиях [1], [3], [4], [5] проблемы совместной профессиональной подготовки сотрудников МЧС России, такие как:

1. Определённая разнородность осуществления профессиональных обязанностей, а также специальностей профессиональной деятельности вну-



Рис. 1. Распределение участников педагогического эксперимента в зависимости от степени выполнения одинаковых тренировочных заданий в области решения комплексной тактико-специальной задачи, чел.



Рис. 2. Распределение участников педагогического эксперимента в зависимости от результативности выполнения тренировочных заданий, чел.

три структуры МЧС России;

- Эффективность обучения будущих командиров личного состава МЧС России проводится достаточно редко, поэтому не представляется возможным своевременно отследить степень профессиональной подготовленности работников;
- Нехватка финансовых ресурсов, которые можно было бы направить на разработку результативной системы обучающих совместных программ;
- Проблема координации внутри команды, которую можно устранить посредством постоянной коммуникации с различными сотрудниками МЧС России, что подразумевает некоторую адаптацию к достаточно сложным практическим кейс-задам [5];
- Совместная профессиональная подготовка командиров не представляется возможной без соблюдения нормативов и стандартов национальной безопасности, в связи с чем потребуется планомерная актуализация модели совместной профессиональной подготовки трудового коллектива МЧС России;
- При возникновении природных либо техногенных чрезвычайных ситуаций, как правило, функциональные подразделения МЧС России сотрудничают между собой, однако для эффективного сотрудничества требуется прохождения совместной профессиональной подготовки личного состава.

Кроме того, единственная гипотеза исследования не отвергается.

Характеристика концепции модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ

Элементами модели совместной профессиональной

подготовки личного состава спасательных подразделений МЧС РФ являются:

- Разработка и практическая реализация учебных программ, которые подразумевают получение теоретических и правовых знаний в сфере профессиональной подготовленности личного состава, а также навыки выполнения практической деятельности на основе изучения основополагающих принципов, методов проведения спасательных операций, оказания медицинской помощи.
- Объединение профессиональных спикеров, преподавателей, способных обучать работников функциональных подразделений МЧС РФ, передавать им необходимые теоретические и практические профессиональные знания в течение учебного года.
- Систематические практические занятия при совместной профессиональной подготовке, где будущие командиры имеют потенциальную возможность использования имеющиеся у них профессиональные знания и теоретические навыки при решении комплексной тактико-специальной задачи, в частности, такое может быть реализовано посредством симуляции практического кейс-стади, физических тренировок, базовой военной подготовки и комплексом практических упражнений, усложнённых в контексте образовательной программы.
- Проведение аттестации совместной профессиональной подготовки будущих командиров МЧС РФ, которая представляет собой оценку профессиональных навыков, теоретических и правовых знаний в соответствии с стандартами организации профессионально-педагогической подготовки обучающихся офицеров [1], [2].
- Взаимодействие будущих командиров с реальны-

ми спасательными операциями функциональных подразделений МЧС РФ, в рамках чего обучающиеся офицеры могут получить практический опыт работы в области спасения человеческих жизней и территорий от возникших чрезвычайных ситуаций. Методами взаимодействия будут являться стажировка обучающихся в Спасательном центре МЧС РФ, активное участие в спасательных мероприятиях, практическая работа в сфере решения комплексной тактико-специальной задачи.

6. Развитие командной работы и сотрудничества внутри трудового коллектива, тем самым, в перспективе на этапе обучения молодые специалисты смогут принимать оперативные управленческие решения в коллективе.
7. Непрерывное обновление теоретических, правовых знаний, практических навыков, что необходимо для поддержания актуального состояния личного профессионального мастерства работников функциональных подразделений МЧС РФ, а также для крайне быстрой адаптации к изменившейся обстановке.
8. Психологическая совместная подготовка командиров с целью устранения психической и эмоциональной нестабильности, поддержания стрессоустойчивости на протяжении проведения спасательной операции [9].
9. Продвижение интегрированного сотрудничества функциональных подразделений МЧС РФ, в особенности, межрегионального, что усилит обмен теоретическими и практическими профессиональными знаниями, а также степень качества образовательных программ совместной профессиональной подготовки возрастёт.

Преимущества модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ

Разработанная модель совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ обусловлена рядом преимуществ,

которые позволяют утверждать, что она способствует частичному решению выделенных выше проблем:

1. В контексте разработанной модели командиры Спасательного центра МЧС РФ смогут передать полученные теоретические и практические профессиональные знания и навыки коллегам, подчинённым, что позволит расширить уровень совместной профессиональной подготовки, а также повысить общую эффективность выполняемых тактико-специальных задач.
2. Командиры при интегрированном сотрудничестве и взаимодействии смогут обсудить и разработать единую стратегическую и тактическую схему действий при различных чрезвычайных ситуациях.
3. Разработанная модель предполагает проведение совместных тренировок, которые могут включать различные сценарии, имитирующие чрезвычайные ситуации, что позволит наилучшим образом понять особенности функционирования Спасательного центра МЧС РФ.
4. Совместные тренировки и профессиональные учения способствуют созданию коммуникативной активности между офицерами личного состава Спасательного центра МЧС РФ, которая укрепляет благоприятную обстановку внутри трудового коллектива, а также увеличивает уровень взаимодействия, командного сотрудничества при реальных чрезвычайных ситуациях.

Выводы

В исследовании были выявлены характеристики модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Представлена концепция модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

Обозначены преимущества разработанной модели совместной профессиональной подготовки личного состава функциональных подразделений МЧС РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков В.В. Организация профессионально-педагогической подготовки курсантов вузов МЧС // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – Т. 27. – №. 4 (91). – С. 467-472.
2. Варавин А.А., Федосеев А.А. Отдельные аспекты организации профессионального развития специалистов органов воспитательной работы МЧС России // Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню гражданской обороны «Гражданская оборона на страже мира и безопасности» в Год 90-летия со дня образования Академии ГПС МЧС России. – 2023. – С. 98.
3. Жданов В.С., Акимов Н.С., Савицкий А.В. Особенности адаптации курсантов к обучению в образовательной организации МЧС России // Молодые ученые в решении актуальных проблем безопасности. – 2022. – С. 171-173.
4. Панченков В.В. Анализ известного научно-методического аппарата в области обоснования рациональных параметров программ подготовки курсантов // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2023. – №. 1 (56). – С. 6-14.

5. Пасечкина Т.Н. Формирование коммуникативного поведения у обучающихся-будущих специалистов служб МЧС // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №. 79-2. – С. 315-318.
6. Серебряков А.А., Пушина Л.Ю. Основные направления системы профессиональной ориентации кандидатов для пожарно-спасательных подразделений МЧС России // Актуальные вопросы организации управления в РСЧС: сборник научных. – 2022. – С. 75.
7. Сулейманова И. Повышение качества и эффективности подготовки персонала по защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. На примере Российской Федерации // Educational Research in Universal Sciences. – 2023. – Т. 2. – №. 1 SPECIAL. – С. 489-492.
8. Федосеева И.А., Маклачков Е.А. Методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего офицера войск национальной гвардии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №. 8 (222). – С. 360-364.
9. Чёрный С.П., Савин А.П. Развитие методов воспитания личностных качеств будущего офицера: на примере деятельности Сибирской Пожарно-спасательной Академии // Современное педагогическое образование. – 2022. – №. 4. – С. 173-177.
10. Яковлева О.И. Уровень профессиональной социализации выпускников вузов пожарно-технического профиля как фактор кадровой политики МЧС России // Социология. – 2022. – №. 3. – С. 238-244.

© Сергеев Юрий Николаевич (seyuni2018@mail.ru), Пономаренко Александр Алексеевич (a.ponomarenko@amchs.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА

ACTUAL PROBLEMS OF MENTORING

N. Solovyova

Summary: The development of the institute of mentoring in the systems of higher and general secondary education requires the solution of a number of urgent problems. Within the framework of this publication, the purpose of the article is the question of the role of the mentor in the training of teaching staff for the school. The reliability and validity of the obtained research results is ensured by the theoretical analysis of scientific literature, professional standards, information and methodological materials. The essence and specifics of mentoring in education as a structural and functional phenomenon are clarified. The role of a mentor in relation to novice teachers in the university and post-university period is analyzed. The functional of mentoring in the system of higher and general secondary education, necessary for the effective professional education of young teachers, is systematized, the main subjects of mentoring are clarified. It is concluded that in order to eliminate systemic problems and comply with the principle of continuity, mentoring needs to be supported and developed by various institutions.

Keywords: mentoring, institute, teacher, support, formalization of mentoring, role, functions.

Соловьева Наталья Михайловна

Доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
kmpf_snm@mail.ru

Аннотация: Развитие института наставничества в системах высшего и общего среднего образования является требует решения ряда актуальных проблем. В рамках данной публикации целью статьи является вопрос роли наставника в подготовке педагогических кадров для школы. Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, профессиональных стандартов, информационно-методических материалов. Уточняется сущность и специфика наставничества в образовании как структурно-функционального феномена. Проанализирована роль наставника в отношении начинающих учителей в университетский и постуниверситетский период. Систематизирован функционал наставничества в системе высшего и общего среднего образования, необходимый для эффективного профессионального воспитания молодых учителей, уточнены основные субъекты наставничества. Делается вывод о том, что для устранения системных проблем и соблюдения принципа преемственности наставничество необходимо поддерживать и развивать силами различных институтов.

Ключевые слова: наставничество, институт, учитель, сопровождение, формализация наставничества, роль, функции.

Важнейшим аспектом профессиональной социализации и развития кадров является наставничество. Содержание этого особого вида педагогической поддержки сводится к оказанию помощи и содействия молодым специалистам в освоении новых трудовых функций и вступлении в новый коллектив.

На современном этапе данный институт проник во все сферы жизнедеятельности общества, что влечет за собой немало актуальных проблем, требующих научного осмысления. Одной из таких сфера является сфера педагогического высшего образования, где особая роль наставника должна проявляться в триаде взаимодействия «куратор-студент-молодой специалист (начинающий учитель)». Принято считать, что в первые три года работы выпускника университета он особенно нуждается в профессиональной поддержке, когда необходимо закреплять субъектную позицию в развитии.

Чрезмерное внимание к форме наставничества и меньшее внимание к его содержанию снижает его роль в решении проблем профессионального становления специалистов. Применение данной категории в системе высшего образования требует поиска новых методов для анализа эффективного использования этой социальной практики в условиях образовательных организаций высшего образования. В современных условиях настав-

ничество рассматривается как механизм менеджмента качества высшего образования, который реализуют профессорско-преподавательский состав или специально обученные специалисты.

В условиях смены образовательной парадигмы, стандартизации подготовки специалистов в условиях высшего образования отмечается возобновление запроса общества на проектирование модели деятельности наставника в системе высшего образования. С учетом того, что высшее образование переживает этап трансформации, модель наставничества должна учитывать потребность специалистов в непрерывной адаптации для поиска новых способов решения профессиональных задач. Копирование годами наработанного профессионального опыта не всегда является эффективной практикой для нуждающихся в наставничестве. Это в равной степени касается, как обучающихся студентов, так и молодых специалистов без профессионального опыта. Исследователи проблем профессионального образования В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев в качестве основной особенности наставничества выделяют его длительность [1].

Обобщение зарубежного опыта профессиональной поддержки в зарубежных странах показывает, что существует разнообразие форм наставничества (напарничество, инквизиция, менторинг, шэдоуинг, коучинг,

фасилитация, супервизорство и др.), которые применяются в системе высшего педагогического образования. Их отличают принципы реализации. На современном этапе авторы информационно-методических материалов по наставничеству Л.Н. Нугуманова и Т.В. Яковенко подчеркивают необходимость образовательного сопровождения, основанного на выстраивании отношений, оценке, мотивации и руководстве [4]. Кроме того, непосредственно наставник также должен профессионально развиваться для рефлексии своей педагогической практики, осознания своего потенциала и поддержки своего профессионального роста.

Современное состояние и перспективы развития наставничества в России получили противоречивую оценку. Исследователи (Ю.С. Ненахова, Е.В. Локосов, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев) склонны думать, что на современном этапе институт наставничества переживает свою несостоятельность в силу ряда обстоятельств: во-первых, некомпетентности наставников в сфере выстраивания профессионально-образовательных отношений с подопечными; во-вторых, излишняя заорганизованность привела к тому, что этот институт превратился в принудительную формальную обязанность; в-третьих, несовпадение мотивационных установок между наставником и обучаемым. К тому следует признать, что на современном этапе единых подходов и моделей к определению профессиограммы наставника не сложилось, ни в теории, ни в практике. Это касается равной степени и наставников в системе высшего образования для подготовки будущих учителей.

В рамках данной публикации **целью статьи** является вопрос роли наставника в подготовке педагогических кадров для школы. Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается теоретическим анализом научной литературы, профессиональных стандартов, информационно-методических материалов.

В современных условиях наставничество широко распространилось на разных уровнях в образовании. Анализ передового университетского и регионального практического опыта реализации наставничества позволяет констатировать, что наставничество может развиваться в форматах неформального и информального образования.

М.В. Вакуленкова обращает внимание на тот факт, что импульс для развития сетевого наставничества дало широкое использование информационно-коммуникативных технологий и распространение банка данных для всех заинтересованных сторон [2]. Обычно цель подобных проектов заключается в восполнении пробелов в профессиональной компетентности, получение необходимых компетенций.

По оценке исследователей (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев, М.В. Вакуленкова, Ю.С. Ненахова, Е.В. Локосов, Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко и др.), этот институт наставничества претендует на отраслевую самостоятельность в педагогике. Начинающие работу педагогические кадры нуждаются в профессиональной поддержке и адаптации на рабочем месте. При таком подходе решаются задачи личностного и профессионального роста, повышается уровень удовлетворенностью своей работой. Такие выводы строятся, как на анализе отечественного, так и зарубежного опыта. У подопечных есть возможность обсуждать с наставником, темы, по которым не было возможности найти ответы на вопросы в процессе обучения в педагогическом вузе. Установлено, что в России наставничество в отношении начинающих учителей является менее формализованным, чем в зарубежных странах. В самой отрасли образования дефицит кадров остается наиболее острой проблемой: молодые учителя работают непродолжительное время либо полностью уходят из профессии. По мнению Ю.С. Ненаховой и Е.В. Локосова, в числе негативных факторов, мешающих распространению в образовании наставничества, наиболее высокое ранговое занимает нежелание и низкая мотивация опытных преподавателей к выполнению работы наставника [6]. Основное этому объяснение исследователи видят в высокой нагрузке на учителей в силу недостаточного количества кадров, вызванные реформами в образовании, которые создают стрессовые нагрузки даже для наиболее опытных учителей. К тому же трудовые затраты на реализацию наставничества практически не компенсируются, а моральные стимулы малоэффективны без формализации наставничества эти проблемы не решают. Отдельную проблему представляет взаимное доверие, потому что у учителя-наставника должна быть уверенность в том, что его подопечные пришли работать в систему образования всерьез и надолго, а также имеют трудовые стратегии, исключающие варианты ухода из сферы образования.

Сказанное повышает роль наставника уже на этапе обучения будущих учителей в университете. Традиционно в социологии термин «роль» выражается в функциях, которые выполняет явление или процесс. Следует признать, феномен наставничества отличается качественными и процессуальными характеристиками, как процесса наставничества, так и его результата.

Основываясь на выводах о формировании профессиональной компетентности студентов в университетской образовательной среде, обозначенных А.А. Мальковым и О.А. Ус, можно предположить, что профессиональные качества будущих учителей школы в сфере педагогических отношений будут выражаться в качественных изменениях, и в их активном участии в таких сферах университетской жизни, как в учебной деятельности, во внутриколлективных делах, в студенческом само-

управлении, в сферах досуга и культуры, в научной и спортивной деятельности, в деятельности внеучебного характера за пределами университета, в бытовой сфере студентов (если проживают в общежитии), в медийном пространстве социальных сетей и в самоподготовке [9]. Необходимо полагать, что роль наставника сводится к тому, чтобы куратор следил за проявлениями будущих учителей в каждой из этих сфер. В частности, от студентов требуется, чтобы они в перечисленных сферах университетской образовательной среды были способны к самоконтролю собственных внутренних состояний эмоционально-аффективной, волевой и интеллектуальной сферы. С учетом предложений А.А. Малькова и О.А. Ус по созданию интегрированной образовательной среды, можно говорить о наличии в университете структурно-функциональной модели наставничества (тьюторское сопровождение), целью которой будет формирование морально-нравственной и психологической компетентности студентов (будущих учителей) к выполнению учебно-профессиональных задач, требующих проявления саморазвития, творческого подхода и профессионального мастерства [3; 5]. В свою очередь выполнение для этих целей адаптационно-обеспечивающей функции в отношении студентов со стороны куратора позволит ему поддерживать мотивацию к наставничеству и саморазвитие. Содержание этой функции раскрывается через удовлетворение потребностей студентов в учебно-профессиональной социализации их через активное участие в учебно-профессиональной, учебно-бытовой, учебно-самоподготовительной, учебной медийно-цифровой, внеучебной, спортивной, научной, культурно-досуговой и внутриколлективной деятельности. Необходимо признать, участие и проявление со стороны студентов-педагогов большей активности в этих видах деятельности позволит сформировать у них универсальные метакомпетенции. Однако, необходимо подчеркнуть, процесс такой учебно-профессиональной социализации должен быть контролируемым со стороны кураторов, а не стихийным. Согласно предписаниям, изложенным в проекте «Профессионального стандарта педагога-наставника», для этого к последнему следует предъявлять требования по необходимости реализации в наставничестве процессе консультационной, контрольно-оценочной, аналитической, координационной и развивающих функций, содержание которых документ определяет в полной мере [7].

Следующей актуальной проблемой наставничества является вопрос о необходимости постуниверситетского сопровождения выпускников. В данном контексте следует подчеркнуть изменение коренным образом социальной ситуации развития, когда уже не студенты, а молодые учителя сталкиваются с многочисленными проблемами профессиональной социализации. Формально роль кураторов студенческих групп снижается, так как не относится к их обязанностям. Поэтому ставит-

ся вопрос о преемственности между элементами и звеньями наставничества. Требуется решения проблема институционального обеспечения наставничества в постуниверситетский период. С одной стороны, принятый на обсуждение в июле 2023 г. проект «Профессиональный стандарт «наставник»» указывает, что этой деятельностью в отношении молодых педагогов должны заниматься руководители и специалисты со средним либо высшим уровнем квалификации. Пункт 3.3 проекта Стандарта «Обобщенная трудовая функция. Выполнение функций наставника учащихся и студентов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» устанавливает необходимый объем трудовых действий и компетенций наставника в отношении студентов. С другой стороны, наставников нужно готовить. Для этого особая роль должна отводиться региональным институтам дополнительного образования, на базе которого претенденты на занятие этим видом деятельности должны пройти обучение по дополнительным профессиональным программам (повышение квалификации либо переподготовка).

Таким образом, необходимо резюмировать, что роль наставничества в образовании неоднозначна: во-первых, данный институт обеспечивает выполнение ряда образовательно-воспитательных функций; во-вторых, его необходимость определяется потребностью в формализации профессии учителя, и нормативно-правового закрепления, из чего вытекает необходимость выполнения различными институтами адаптационной, регулирующей, управленческой и правоприменительной функций наставничества.

Структурно-функциональный анализ деятельности институтов наставничества в системе высшего и среднего образования позволяет сделать вывод о том, что их реализация в сфере высшего образования и на работе в школе в постуниверситетский период имеет достаточно проблем: низкая мотивация молодых учителей к работе в организации, нежелание компетентных педагогических кадров выполнять функции наставника в силу низкого взаимного доверия, дефицит рабочего времени на наставничество, нехватка кадров в отрасли и слабое правовое регулирование деятельности по наставничеству.

Анализ документов и стандартов позволяет сделать вывод о том, первый шаг к формализации наставничества в России сделан, и позволяет говорить о наставничестве как о многоуровневой деятельности, требующей институционального, организационного, правового и кадрового обеспечения. С учетом того, что появились профессиональные стандарты наставника и педагога наставника, которые не прошли апробацию, делать выводы о роли наставника без оценок результатов эмпирического опыта наставничества, делать вывод о роли наставников для начинающих учителей рано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. №3. С.4-18.
2. Вакуленкова М.В. Педагогическое наставничество в профессиональном развитии студентов педагогических вузов и молодых специалистов / М.В. Вакуленкова // Мир науки, культуры, образования. 2021. №4. С.22-24.
3. Григорьева А.М., Соловьева Н.М. Тьюторское сопровождение в реализации компетентного подхода в профессиональном образовании / «Концепт». 2016. Т.43. С. 254-257
4. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т. В. 2-е издание, доп., перераб. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.
5. Мальков А.А., Ус. О.А. К вопросу о политической компетентности учащейся молодежи и перспективах ее формирования в интегрированной образовательной среде / А.А. Мальков, О.А. Ус / Мир науки, культуры, образования. 2022. №5. С.31-35.
6. Ненахова Ю.С., Локосов Е.В. Наставничество в медицине: на пути к институционализации / Ю.С. Ненахова, Е.В. Локосов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2020. №52. С.1087-1093.
7. О нормативном закреплении наставнической деятельности в России. Проект профессионального стандарта педагога-наставника / Росминтруд. Материалы презентации. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/reestr-vedomleniy-o-razrabotke-peresmotre-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=120748 (дата обращения: 14.10.2023).
8. Приказ Минтруда РФ от 31.07.2023 Проект «Профессиональный стандарт «Наставник» / Проект. URL: http://psp.imc-nev.ru/file/Профстандарт_Наставник_... (дата обращения: 12.10.2023).
9. Malkov A.A., Us O.A. (2021). On The Concept Of Social And Political Competence Of Students Of Pedagogical Specialties. Nat. Volatiles & Essent. Oils, 8(4): 2936–2947.

© Соловьева Наталия Михайловна (kmpf_snm@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ НА ПРИМЕРЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РОССИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ОПЫТА

У Юэминь

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
244722252@qq.com

TRAINING OF PERSONNEL IN THE FIELD OF MUSIC THERAPY BY THE EXAMPLE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE EXPERIENCE

Wu Yuemin

Summary: The article analyzes the features of training specialists in the field of music therapy in the higher education system of Russia and China. First, the definition and characteristics of the basic concept ("music therapy") are given, and then the history of music therapy from ancient times to the present is briefly discussed. After this, the current situation with the training of specialists in the field of music therapy is considered using the experience of the Russian Federation and the People's Republic of China as an example. First, the experience of each country is presented separately, and then a comparative analysis of the existing similarities and differences is carried out.

Keywords: music therapy, music education, special pedagogy, higher education, personnel training, Russian university, Chinese university.

Аннотация: В статье анализируются особенности обучения специалистов в области музыкальной терапии в системе высшего образования России и Китая. Сначала приводится определение и характеристика основного понятия («музыкальная терапия»), а затем – кратко разбирается история музыкальной терапии с древнейших времён до настоящего времени. После этого, рассматривается текущая ситуация с подготовкой специалистов в области музыкальной терапии на примере опыта Российской Федерации и Китайской Народной Республики. Сначала отдельно приводится опыт каждой из стран, а затем – осуществляется сравнительный анализ имеющихся сходств и различий.

Ключевые слова: музыкальная терапия, музыкальное образование, специальная педагогика, высшее образование, подготовка кадров, российский ВУЗ, китайский ВУЗ.

Актуальность настоящего исследования состоит в том, что направление музыкальной терапии в современных высших учебных заведениях России и Китая появилось относительно недавно, а система подготовки кадров в этой области ещё недостаточно сформировалась. Тем не менее, в музыкальной терапии обеих стран уже существуют некоторые собственные наработки, которые позволяют говорить о наличии российской и китайской школ музыкальной терапии. Подготовка музыкальных терапевтов в системах высшего образования обеих стран имеет целый ряд как сходств, так и отличий.

Музыкальная терапия представляет собой психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой». История музыкальной терапии начинается в первобытных обществах, где музыка использовалась для того, чтобы отогнать злых духов и призвать добрых от больного; часто это действовало на психосоматическом уровне, поэтому больной выздоравливал. Существуют труды по лечебному воздействию музыки в Античной Греции, Древней Индии и Древнем Китае; религиозная музыка также часто предусматривает благотворное воздействие на психику человека.

Несмотря на продолжительную историю, музыкальная терапия начала оформляться в отдельный социальный институт сравнительно недавно. Стремительное развитие профессиональной музыкальной терапии было связано с последствиями Первой и Второй мировых войн. Многие солдаты страдали как от серьёзных физических травм, так и от психического постравматического расстройства. В формирование музыкальной терапии как отдельной профессии важный вклад внесли четыре женщины, а именно: американская певица и музыкальный педагог Ева Августа Весселиус; канадская пианистка и музыкальный педагог Маргарет Андертон; американская медсестра с музыкальными наклонностями Иса Мод Илсен; американский музыкальный педагог Гарриетт Эйер Сеймур. Благодаря их усилиям, в США и Канаде, а вслед за этим – и во всём остальном мире, появились образовательные программы по подготовке будущих музыкальных терапевтов.

В настоящее время музыкальная терапия признана в качестве самостоятельной учебной, профессиональной и научно-исследовательской дисциплины. В университетах многих стран мира представлено образовательное направление «Музыкальная терапия», студенты которого получают соответствующие дипломы. Трудо-

устройство музыкального терапевта по специальности предполагает работу в детских садах, массовых и вспомогательных школах, больницах, поликлиниках, центрах реабилитации, домах престарелых, хосписах, благотворительных организациях различного профиля и так далее. Кроме этого, существуют также музыкальные терапевты, ведущие частное консультирование в оффлайн и в онлайн, открывающие собственный бизнес и так далее.

Существуют различные виды и формы музыкальной терапии, такие как пение, игра на музыкальных инструментах прослушивание музыки, сочинение собственных вокальных и инструментальных композиций и так далее. Музыкальную терапию в настоящее время используют в качестве вспомогательного метода лечения психических и физических состояний, в качестве как основного, так и дополнительного метода психотерапии, а также как форму абилитации детей и взрослых с такими ментальными состояниями, как синдром Дауна, расстройство аутистического спектра и так далее.

Для того, чтобы занятия по музыкальной терапии были эффективны, их должен вести, желательно, специально подготовленный человек. Специфика музыкальной терапии подразумевает, что человек должен обладать знаниями, умениями и навыками как музыкального педагога, так и психотерапевта. Направление «Музыкальная терапия» в структуре высшего образования занимается подготовкой высококвалифицированных специалистов в рассматриваемой области.

В настоящее время в Китае существует 17 ВУЗов, ведущих подготовку профессионалов в рамках направления «Музыкальная терапия». Чаще всего, отделение музыкальной терапии работает на базе консерваторий, таких как Сычуаньская консерватория, Шанхайская консерватория, Чунцинская консерватория и другие. Кроме этого, соответствующее образование также можно получить в некоторых медицинских высших учебных заведениях, таких как Цзянсийский университет китайской медицины и в ряде педагогических университетов (к которым относятся, в частности, Пекинский педагогический университет и Педагогический университет Циндао) [4, с. 3].

По данным на май 2022 года, в Китае обладают дипломами по направлению «Музыкальная терапия» в общей сложности около 3200 человек. Это количество не является достаточным для того, чтобы обеспечить потребности сферы образования, здравоохранения и социального развития Китайской Народной Республики в музыкальных терапевтах, в результате чего часто по профессии музыкального терапевта работают лица без специальной подготовки, имеющие высшее или среднее специальное образование музыкального педагога, педагога начальных классов, медсестры, психолога и так далее. Естественно, это оказывает отрицательное влияние

на эффективность проводимых ими музыкально-терапевтических занятий. К примеру, в специальных школах города Нанкина в провинции Сучжоу на юге Китая только 56% лиц, официально работающих музыкальными терапевтами, обладают профильным высшим или средним специальным образованием [8, с. 200].

Ситуация усугубляется тем, что, по различным причинам, не все обладатели диплома по направлению «Музыкальная терапия» в Китае работают согласно полученной специальности, а некоторая часть выпускников соответствующего направления проживает за пределами страны [6, с. 15].

Чтобы решить проблему дефицита кадров, настоятельно рекомендуется создание направления «Музыкальная терапия» не только в специализированных ВУЗах, но также и в классических университетах страны, таких как Университет Цинхуа в Пекине, Университет Фудань в Шанхае, Пекинский университет и другие. На базе этих ВУЗов имеется обширная библиотека, накопленный опыт в различных сферах, качественное оборудование, лучшие преподаватели страны по различным специальностям. Всё это даёт возможность качественной подготовки бакалавров и магистров в области музыкальной терапии, которые обладают разносторонними компетенциями [3, с. 139].

Кроме того, следует также провести дополнительное образование с целью повышения квалификации тех педагогов, кто уже работает в сфере музыкальной терапии, но не имеет необходимого для этого образования. Это решение поможет не только повысить квалификацию педагогов и качество их работы, но также и способствует тому, что им легче будет использовать свой предыдущий образовательный и трудовой опыт в работе со своими пациентами.

Ради справедливости, стоит также отметить наличие 639 выпускников направления «Музыкальная терапия» китайского происхождения, которые получили образование за пределами страны (чаще всего, в США, Германии, Японии, Великобритании), а затем – вернулись на родину. Однако, этого количества также недостаточно, в особенности учитывая, что только приблизительно 85% из них официально работают по специальности, остальные же в настоящий момент заняты в других отраслях или временно находятся без работы.

В Китае будущие специалисты в области музыкальной терапии получают образование, согласно программе, в которую входит как обязательная, так и вариативная часть. Обязательная часть включает в себя следующие дисциплины (список является приблизительным, потому что программы различных ВУЗов могут отличаться): введение в развитие специального музыкального об-

разования в Китае, специфика преподавания в специализированной школе, психология детского возраста, психология пожилого возраста, история музыкальной терапии в Китае и в мире, философия музыкальной терапии и так далее.

Если говорить о вариативной части, то она включает в себя несколько модулей, из которых студенты могут выбрать какое угодно количество дисциплин, однако, из каждого модуля должно быть выбрано не менее трёх. В зависимости от ВУЗа, разные модули включают разные дисциплины, однако, в большинстве соответствующих высших учебных заведений доступны для выбора такие дисциплины, как «Шрифт Брайля», «Китайский язык жестов», «Жестовый танец», «Создание детских поделок» и некоторые другие [5, с. 96]. Пример вариативной и обязательной части, данный выше, взят из образовательной программы по направлению «Музыкальная терапия» Нанкинского колледжа специального образования в городе Нанкин, провинция Сучжоу.

Оценка знаний, умений и навыков студентов, обучающихся по направлению «Музыкальная терапия» в китайских ВУЗах проводится два раза в год на промежуточных экзаменах в конце семестра, а также пять или шесть раз в год в середине семестра. В настоящее время основной проблемой оценивания их компетенций является упор на проверку знаний, тогда как контролю умений и навыков внимания уделено недостаточно. Чтобы преодолеть эту ситуацию, важно разрабатывать такие технологии проверки успеваемости, которые включали бы моделирование и проведение занятий с реальными пациентами, музицирование, составление студенческих проектов и так далее. Кроме этого, также важно увеличить количество практической составляющей в образовательном процессе, чтобы позволить студентам лучше и прочнее освоить профессиональные навыки и умения [7, с. 76].

Разобравшись с ситуацией в области подготовки музыкальных терапевтов в Китае, необходимо перейти к анализу системы музыкально-терапевтического образования на территории Российской Федерации. В России получить образование в области музыкальной терапии можно в Российском государственном педагогическом университете (РГПУ) им. А.И. Герцена, Самарском государственном социально-педагогическом университете (СГСПУ), Хабаровский государственный институт культуры (ХГИК), Башкирский государственный педагогический университет (БГПУ) имени М. Акмуллы и некоторых других ВУЗах.

Однако, следует отметить, что многие российские высшие учебные заведения предусматривают не полноценные программы бакалавриата или магистратуры по музыкальной терапии, но дисциплину или группу дисциплин, которая, к тому же, часто преподаётся в рамках

вариативного курса. Это не даёт возможности для полноценного освоения специализации, следовательно, на рынке труда часто оказываются музыкальные терапевты с недостаточным количеством соответствующих знаний, умений и навыков. Если говорить о программах высшего образования, посвящённых музыкальной терапии, то они в настоящий момент представлены в России в недостаточном количестве, требуется создание новых направлений на базе ВУЗов [2, с. 50].

При проверке усвоенных компетенций в России упор делается на теоретическую подготовку, но не на практику музыкотерапевтической деятельности. Эта проблема роднит российскую систему образования с китайской, поэтому практические рекомендации, направленные на её преодоление, являются схожими [1, с. 103].

Текущий контроль в высших учебных заведениях на территории Российской Федерации осуществляется регулярно по итогам каждого второго или каждого третьего занятия. Если говорить о промежуточном контроле, то он проходит два раза в год в период зимней и летней сессий. Существующие форматы промежуточного контроля включают в себя экзамен, зачёт и дифференцированный зачёт (то есть, зачёт с оценкой).

Сравнивая ситуацию с подготовкой специалистов в области музыкальной терапии в высших учебных заведениях России и Китая можно прийти к следующим выводам.

Прежде всего, обучение музыкальной терапии в России проходит, в большинстве случаев, в педагогических ВУЗах, тогда как в Китае в качестве базы для предоставления высшего музыкотерапевтического образования выступают, преимущественно, консерватории. Это означает, что в России упор делается на психолого-педагогическую составляющую профессии, тогда как в Китае – на музыкальную.

Также, в Китае присутствует определённое количество программ бакалавриата и магистратуры по направлению музыкальной терапии, тогда как в России их всего несколько. Однако, для обеих стран остро стоит проблема подготовки специалистов, обладающих необходимыми компетенциями, поэтому и российским и китайским ВУзам настоятельно рекомендовано создавать новые направления, расширять количество принимаемых студентов на уже существующие, а также заниматься повышением квалификации тех педагогов, которые уже работают музыкальными терапевтами ради постоянного роста эффективности проводимых ими занятий по музыкальной терапии.

Кроме этого, и в России, и в Китае существует проблема недостаточного внимания к оценке практических компетенций. Большинство тестов, контрольных работ,

экзаменов и так далее, оценивают, главным образом, теоретические знания. Чтобы студенты к моменту выпуска получили необходимые умения и навыки, следует заняться решением этой проблемы более интенсивно, увеличивая долю практической составляющей как в структуре учебных занятий, так и в системе контроля результатов студентов.

И, наконец, необходимо отметить, что все перечисленные сходства и различия обладают условным характером. В зависимости от конкретного ВУЗа и конкретной

ситуации могут наблюдаться значительные различия, если сравнивать с общими показателями.

Следовательно, можно сделать вывод, согласно которому в настоящее время в России и в Китае стремительно развивается направление музыкальной терапии. Хотя в настоящее время в обеих странах соответствующее направление в высших учебных заведениях развито пока ещё в недостаточной степени, однако, у него имеется значительный потенциал для дальнейшего совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова П.С., Скрипник Е.О. Роль педагогической практики при обучении студентов предмету «музыкальная терапия в педагогическом процессе» // Современные наукоемкие технологии. – Москва, 2020. – № 4-1. – С. 100-104.
2. Воробьёва Л.И. Компетентностный подход к освоению учебной дисциплины «Музыкальная терапия и психокоррекция» в ВУЗе // Высшее образование сегодня. – Москва, 2018. – № 5. – С. 47-51.
3. Лю Лан. Актуальность создания кафедры музыкальной терапии на музыкальных факультетах классических университетов Китайской Народной Республики // Music Time and Space. – Дэян, 2014. – №20. – С. 139-140.
4. Лю Минмин. История развития музыкальной терапии в Китайской Народной Республике и образовательные стандарты, принятые в настоящее время // Сборник тезисов 23-й Национальной академической конференции по психологии (Часть 1). Китайское психологическое общество. – Ханчжоу, 2021. – С. 2-6.
5. Ху Шихун. Анализ существующей модели подготовки кадров по направлению музыкальной терапии в контексте высшего музыкального образования на примере Нанкинского колледжа специального образования // Культурно-образовательные материалы. – Нанкин, 2013. – №22. – С. 96-97 +108.
6. Цзи Хуэйбинь. Исследование текущей ситуации образовательного процесса по специальности «Музыкальная терапия» в китайских высших учебных заведениях // Материалы 13-й конференции академического обмена Китайской ассоциации музыкальной терапии. – Ханчжоу, 2023. – №1. – С. 14-17
7. Чжан Хайтао. Исследование процесса подготовки профессионалов в области музыкальной терапии в китайских и российских университетах // Знание и действие. – Шанхай, 2017. – №12. – С. 75-79.
8. Ян Ли, Ян Чанг. Исследование модели музыкальной терапии в специальных школах на примере образовательной системы города Нанкина // Curriculum Education Research. – Нанкин, 2018. – №5. – С. 198-202.

© У Юэминь (244722252@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИЗНАНИЕ ВАЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТАФОРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОЭЗИИ

Хэ Цзэ

Аспирант, Белгородский государственный университет

Heze940306@mail.ru

RECOGNIZING THE IMPORTANCE OF TEACHING METAPHOR WHEN TEACHING POETRY

He Ze

Summary: Of all literary forms, poetry is most closely related to metaphor, and poetry often contains a large number of metaphors with rich connotations. poetry and metaphor are inseparable, and metaphor is an indispensable and important part of poetry. Therefore, teaching metaphor in poetry helps to activate students' imagination and improve their cognitive skills.

Keywords: metaphor, Chinese students, teaching poetry, teaching Russian as a foreign language.

Аннотация: Из всех литературных форм поэзия наиболее тесно связана с метафорой, и в поэзии часто встречается большое количество метафор с богатым подтекстом. поэзия и метафора неразделимы, а метафора является незаменимой и важной частью поэзии. Поэтому обучение метафоры в поэзии помогает активизировать воображение учащихся и улучшить их когнитивные навыки.

Ключевые слова: метафора, китайские студенты, обучения поэзии, обучения русскому как иностранному.

Из всех литературных форм поэзия наиболее тесно связана с метафорой, и в поэзии часто встречается большое количество метафор с богатым подтекстом. Поэты более наблюдательны и изобретательны, чем обычные люди, и их поэзия часто более тонкая, поскольку они чаще находят взаимосвязи между вещами. Понимание поэтических метафор, их изучение и освоение дает нам новую отправную точку и направление для взгляда на вещи, решения проблем и поиска ответов. По мнению автора, поэзия и метафора имеют следующую взаимосвязь:

Во-первых, метафора — это принцип поэтической композиции. Мир поэзии — это мир, где работают метафоры, и поэзия не может быть создана или порождена без метафоры. Метафоры могут принимать как явные формы, которые мы обычно называем явными метафорами, например, сравнение снежного шквала с солью в воздухе, так и неявные формы, которые мы обычно называем неявными метафорами. Например, из стихотворения «Кто создан из камня, кто создан из глины» Марины Цветаевой:

Кто создан из камня, кто создан из глины,
А я серебрюсь и сверкаю!
Мне дело – измена, мне имя – Марина,
Я – брэнная пена морская.

Поэт переживала самый трудный период своей жизни, когда писала это стихотворение, и, хотя она говорит, что она – пузырь у моря, она также подразумевает, что она будет упорствовать и никогда не поддастся духу поражения.

Из стихотворения «Красный бант в волосах» Марины Цветаевой:

Он под ветром холодным,
Под холодной луной, –
У палатки походной –
Как столб соляной.

Поэт сравнил тяжелые погодные условия с соляной столбом, это означает, что солдат непоколебим и никогда не отступает.

Поэты использовали метафорические выражения, чтобы при чтении стихотворения стимулировать пространство образов и мыслительное воображение в мозгу читателя, чтобы выразить внутренние эмоции. С одной стороны, метафоры в поэзии удовлетворяют эстетические потребности читателя, а с другой – помогают учащимся узнавать и понимать новые вещи. Когнитивная функция, которую выполняют метафоры, соответствует требованию, что поэзия должна выражать эмоции и стремления автора.

Во-вторых, метафора может сделать поэзию поначалу незнакомой для читателя. Как особый жанр, поэзия, выражая чувства поэта, передает свои собственные уникальные чувства или эмоции через языковые вариации. Китайский лингвист Шуан Динфанг отмечает: «Язык поэзии часто является языком странностей, и поэты часто используют вариации, искажения, формальное затемнение или отсутствие, чтобы выразить уникальное чувство или передать особый смысл.» Автор утверждает, что вариации, искажения, формальная неясность или от-

существование в поэзии — это именно то место, где находится феномен метафоры, где разные вещи гармонично сочетаются для создания нового смысла. Например, в стихотворении «О слезы на глазах»

Марины Цветаевой:
*О чёрная гора,
 Затмившая – весь свет!*
 Пора – пора – пора
 Творцу вернуть билет.

Обратите внимание, что поэма не была написана сразу. Работа над ней началась 15 марта 1939 года, в день, когда немецкая армия вошла в Прагу, и была завершена 11 мая. Марина Андреевна каким-то образом обосновалась в Европе, а затем приехал Гитлер (который 16 марта уже был в Праге). Видеть своими глазами начало фашистского захвата Европы было больно для поэта, отсюда и слезы на глазах главной героини поэмы. В этой части стихотворения автор жалеет, что не видела страданий в этом мире, поэтому автор формирует новую метафору с билетом и Творцом, чтобы выразить свою внутреннюю печаль и желание уйти от этого безумного мира.

В-третьих, поэзия способна воспроизводить богатый текстовый мир благодаря использованию метафор. Присутствие метафоры окутывает образность в поэзии тайной, поскольку образность в поэзии часто бывает разной, а присутствие метафоры может создать определенное сходство смысла в разных образностях. Создание подобия смысла может быть основано на специфической интонации, например, «ах», или на определенном контексте, или на собственной уникальной структуре стихотворения, воссоздавая тем самым богатый текстовый мир и позволяя читателю испытать сложные, тонкие и богатые эмоции поэта и почувствовать его внутренний мир. Приведем пример из стихотворения «Зачатый в ночь, я в ночь рожден» А. Блока:

*Она была – живой костёр
 Из снега и вина.*
 Кто раз взглянул в желанный взор,
 Тот знает, кто она.

Поэт встречает «Незнакомку» в снежной метельной мгле огромного города, и ее образ становился воплощением той красоты, которой дано спасти и преобразить весь мир, и, вглядываясь в черты новой «встречной», опаленный пламенем ее страсти, поэт восклицает, словно в каком-то восторженном бреду.

Как видно из вышесказанного, поэзия и метафора неразделимы, а метафора является незаменимой и важной частью поэзии. Кроме того, звуковая метафора в поэзии — это использование поэтом ономастопеи, рифмы и контролируемого ритма, чтобы придать стихотворению эстетическое качество и сделать его более запоминаю-

щимся для читателя. В стихотворении используется метафора, чтобы сделать язык стихотворения незнакомым и раскрыть читателю таинственный мир, скрытый в тексте в переплетении образов.

Метафорическое мышление является основой восприятия мира поэтом, а процесс сопоставления метафор — это процесс создания поэтических контекстов, ни одна метафора не существует изолированно, она несет в себе мысли и мудрость людей и оказывает важное влияние на то, как люди видят вещи, поэтому конкретные эмоции, передаваемые поэтом в его произведениях, в определенном смысле передаются и читателю, а читатель в данном культурном контексте, скорее всего, будет испытывать эмоциональные переживания. В этом культурном контексте читатель может легко сопереживать автору и, в определенной степени, подсознательно влиять на эмоциональное состояние читателя. Таким образом, метафорический характер поэзии отражается в следующих четырех аспектах:

Во-первых, символичность. Под символизмом подразумевается использование в поэзии конкретных вещей, а не абстрактных понятий, отображение жизни и выход за ее пределы. Метафора в поэзии используется в основном для выражения уникальных и сильных эмоциональных потребностей поэта. Когда поэт не может полагаться на обычный язык для выражения своих эмоций, он использует метафору, чтобы выразить свои внутренние чувства эвфемистическим и тонким способом.

Во-вторых, избирательность. Избирательность означает отбор значения слов, которые наилучшим образом отвечают потребностям контекста и потребностям текста в конкретном контексте. Одна и та же образность будет иметь разное значение, если ее поместить в разные текстовые контексты, поэтому важно отфильтровать наиболее подходящую семантику, чтобы по-настоящему войти в текстовый мир стихотворения. Воплощение эмоций в поэзии неотделимо от понимания контекста, а создание контекста требует отбора образов.

В-третьих, сходность. Поэты часто выбирают в своих произведениях образы или аллюзии, которые похожи на их собственные эмоции, и вкладывают в эти образы свои собственные эмоции или выражают свои собственные стремления с помощью аллюзий, чтобы читатели могли легко их. Метафоры возникают в обоих направлениях, действуя не только в известной области, но и в неизвестной, трансформируясь между исходной и целевой областями, и во взаимодействии между ними читатель способен заново идентифицировать, реконструировать и обновлять их, тем самым создавая в сознании новые схемы памяти, формируя новые значения.

В-четвертых, последовательность. Иерархия мета-

форы означает, что содержание и эмоции в стихотворении следуют внутренней логике текста, а благодаря сочетанию и расположению образов, их в стихотворении можно почувствовать, потрогать и узнать. Метафора возникает извне внутрь, от мелкого к глубокому, слой за слоем, постепенно, в конечном итоге достигая сублимации эмоций, и эмоциональный опыт читателя становится богаче. Короче говоря, четыре характеристики поэзии (символизм, избирательность, сходство и иерархия) дают нам возможность еще больше разгадать тайну между строк текста. В преподавании поэзии нам важно выбрать подходящие средства обучения для конкретных стихотворений, адаптировать наше преподавание к потребностям учащихся и действительно применять принципы роли метафорических когнитивных средств в учебном дизайне, чтобы помочь нам интерпретировать поэзию.

В настоящее время использование метафорических когнитивных средств в преподавании русской поэзии относительно редко встречается в практике преподавания, и некоторые преподаватели русского языка не могут сознательно использовать метафорические когнитивные средства в своем преподавании, что приводит к менее оживленным языковым занятиям и меньшему интересу со стороны студентов.

В основном это связано с тем, что преподаватели ограничены фиксированным режимом преподавания, часто заменяя личный опыт учеников анализом от слова к слову и от предложения к предложению, и склонны чрезмерно интерпретировать поэтические образы. В конечном итоге, студентам не хватает воображения и эстетического опыта, а их способность ценить поэзию и логически мыслить необходимо совершенствовать.

«Важно, чтобы у студентов формировалось осознанное эстетическое сознание и высокая эстетическая чувствительность, а также развивалась способность к эстетическому восприятию и творческому самовыражению.» Метафорические когнитивные инструменты направлены на развитие у учащихся способности вести поиск от известного к неизвестному и от единичного к множественному, с акцентом на развитие и совершенствование мышления. Поэтому применение метафорических когнитивных инструментов к обучению поэзии на языках будет иметь практические последствия, отличные от обучения поэзии в целом:

Во-первых, это способствует углублению понимания и познания учащимися текста. Согласно существующим исследованиям, существует разрыв между воображением и мышлением китайских студентов и студентов из развитых стран. Причина этого заключается в том, что, с одной стороны, традиционная китайская модель преподавания языка чрезмерно догматична, что сковывает

творческое начало студентов. В случае применения традиционной модели мышление студентов сохраняет параметры, характеризующие формируемое познание как поверхностное, что не позволяет стать обладателем глубоких знаний и впоследствии интерпретировать их в образы, необходимые для понимания окружающего мира.

Введение в образовательный процесс метафор открывает новые перспективы в обучении, позволяя формировать метафорические когнитивные навыки. В свою очередь, подобная взаимосвязь способна обеспечить необходимую основу для стимулирования развития воображения учащихся, тем самым оказывая значимое влияние на активизируя учебно-познавательную деятельность. Представленная зависимость обладает научным обоснованием и ее практическое применение в организации образовательного процесса, на наш взгляд, необходимо для совершенствования навыков и умений учащихся, обеспечивая достижение оптимального уровня когнитивных способностей.

Немаловажным является развитие метафорического мышления учащихся, что выделяется нами в качестве второго преимущества введения в образовательный процесс практики применения метафор. Путем целенаправленного использования метафор можно достичь положительного переноса понятий, благодаря чему становится возможным проецирование онтологий. Первоначально освоенные механизмы переноса впоследствии приобретает признаки сознательности, предоставляя учащимся широкий спектр когнитивных возможностей для переноса накопленного ими опыта на новые для них ситуации и условия. Кроме того, переносимый опыт приобретает признаки «самостоятельности», который наблюдается при создании учащимися собственных значений понятий путем рассмотрения сложной ситуации с различных точек зрения. Не вызывает сомнений действенность описанного нами механизма на формирование более гибкого и позитивного мышления, благодаря которому происходит активизация мотивационной сферы учащихся, позволяющей на постоянной основе чувствовать себя «включенным» в общий, коллективный поиск разрешения проблемных ситуаций в ходе обучения.

Кроме названного, следует обратить внимание на третье преимущество, которое заключается в освоении учащимися посредством метафор более глубоких знаний, обладающего значительными перспективами в непрерывной образовательной практике в сравнении с традиционным репродуктивным стилем познания и обучения. Осознанное освоение знаний, подкрепленное высокой степенью заинтересованности, позволяет достичь высокого уровня в развитии мышления. Комплексный подход, учитывающий все перечисленные нами инструментальные возможности применения метафор

в практике обучения, создает все предпосылки для создания потенциала мышления, образованного благодаря более разветвленной сети когнитивных взаимосвязей.

Потенциал метафор настолько огромен, что позволяет не только сформировать новые когнитивные взаимосвязи, благоприятно отражающиеся на процессах познания, но и нивелировать существующие пробелы в ранее приобретенных знаниях. Таким образом, метафорический инструментарий должен быть включен в педагогическую практику с целью повышения качества обучения путем построения алгоритма решения педагогических задач через наблюдение и самоанализ.

Используя жизненную силу ума для постоянного прорыва в знаниях, они смогут использовать динамизм своего разума для самосовершенствования, поиска решений проблем, углубления эмоциональных переживаний и усиления интернализации, чтобы достичь сублимации своих ценностей, интернализируя их в своем разуме и экстернализируя в своих действиях, постепенно достигая углубления обучения.

Вывод

Наиболее важным аспектом использования метафорических когнитивных инструментов в преподавании поэзии является их изучение на практическом уровне. Поэтому использование метафорических когнитивных средств для направления и вдохновения учащихся в процессе преподавания поэзии, которые представляют собой не просто несколько слов и фраз, нагроможденных друг на друга, но и красочные сцены и захватывающие воображение учеников переживания, которые они видят в мире поэзии, также показывает нам, что поэзия — это не то, с чем мы должны иметь дело, но и это то, во что мы должны превратить себя. Это помогает активизировать воображение учащихся и улучшить их когнитивные навыки. Таким образом, использование метафорических когнитивных средств в преподавании поэзии требует от большинства российских учителей применения теории на практике, более тщательного подхода к проектированию преподавания, глубокого изучения связанных с ним учебных примеров и более глубокого осмысления с целью лучшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. ShuDingfang. Когнитивно-лингвистические перспективы исследования поэзии[J]. Иностранные языки, 2009(02):04.
2. LanChun. Когнитивная лингвистика метафоры[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005.
3. ShiYeli. Использование метафоры в поэзии[D]. Zhejiang University, 2004.
4. Shu Dingfang. Аристотель и метафора[J]. Foreign Language Studies, 1996(01).
5. ZhuangWei. Metaphor and Poetry Interpretation [J]. Journal of Chongqing Three Gorges College, 2015(01).

© Хэ Цзэ (Heze940306@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕРКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

PROBLEMS OF CREATING A FUND OF ASSESSMENT TOOLS FOR CHECKING THE DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS' COMPETENCIES

**Ya. Chistova
L. Nazarova
L. Zanfirova
T. Kovalenok**

Summary: One of the most important indicators of accreditation monitoring of universities is the indicator of students' completion of tasks of diagnostic work, formed from the fund of assessment tools for the educational program. The purpose of the study is to analyze the problems of developing a fund of assessment tools that allows for a reliable assessment of the development of competencies among university students (using the example of the field of study "Agroengineering", undergraduate level). The main problems in developing a bank of tasks are associated with the inability to assess the planned competence with assessment materials, the narrow coverage of the subject field of the competence being tested by assessment tools, the inconsistency of questions or tasks with the level of education, the low level of mastery of educational material, a large percentage of similar tasks in one test, and the use of "predictable" answer options etc. To solve these problems, it is necessary to design assessment materials in the form of multifunctional blocks, which should contain tasks for testing the conceptual, figurative and practical components of competence: respectively, test tasks (requiring the use of various types of mental operations), competency-oriented tasks and practical tasks similar to a demonstration exam, which will provide a high-quality, reliable assessment of the development of competencies of future engineers.

Keywords: funds of assessment tools, task bank, competency-based approach, competence, diagnostics of educational achievements, training of engineers.

Чистова Яна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва)
yana.chistova@yandex.ru

Назарова Людмила Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва)
nazarova@rgau-msha.ru

Занфирова Лариса Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва)
lara.zlv@yandex.ru

Коваленок Татьяна Петровна

Кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева (г. Москва)
tkovalenok@yandex.ru

Аннотация: Одним из важнейших показателей аккредитационного мониторинга вузов выступает показатель выполнения обучающимися заданий диагностической работы, сформированной из фонда оценочных средств по образовательной программе. Целью исследования является анализ проблем разработки фонда оценочных средств, позволяющего осуществлять достоверную оценку сформированности компетенций у студентов вузов (на примере направления подготовки «Агроинженерия», уровень бакалавриата). Основные проблемы разработки банка заданий связаны с невозможностью оценить запланированную компетенцию оценочными материалами, узким охватом оценочными средствами предметного поля проверяемой компетенции, несоответствием вопросов или заданий уровню образования, низким уровнем усвоения учебного материала, большим процентом однотипных заданий в одном тесте, использованием «предсказуемых» вариантов ответа и др. Для решения этих проблем необходимо проектировать оценочные материалы в виде multifunctional blocks, в которых должны быть представлены задания на проверку понятийного, образного и практического компонентов компетентности: соответственно, тестовые задания (требующие использования различных видов мыслительных операций), компетентностно-ориентированные задачи и практические задания по типу демонстрационного экзамена, что позволит обеспечить качественную, достоверную оценку сформированности компетенций будущих инженеров.

Ключевые слова: фонды оценочных средств, банк заданий, компетентностный подход, компетенция, диагностика учебных достижений, подготовка инженеров.

Аккредитационный мониторинг реализуется для целей государственной аккредитации образовательной деятельности, осуществления федераль-

ного государственного контроля (надзора) в сфере образования. Разработаны аккредитационные показатели по образовательным программам высшего образования,

которые позволяют произвести оценку того или иного аккредитационного мероприятия. Для двух процедур – государственной аккредитации образовательной деятельности и осуществления федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования – применяется показатель «Доля обучающихся, выполнивших 70 % и более заданий диагностической работы, сформированной из фонда оценочных средств организации, осуществляющей образовательную деятельность, по заявленной образовательной программе». Данный показатель предполагает проведение диагностической работы, задания которой будут представлены образовательной организацией. На текущем этапе эксперт имеет право не проводить диагностическую работу, если у образовательной организации будут отсутствовать фонды оценочных средств, если они не будут соответствовать предмету оценки или изучаемым дисциплинам, будут иметь неактуальную редакцию терминов, определений, понятий и пр., будут иметь недостаточный объем для комплектования заданий для диагностической работы, будут низкого качества, будут не способны проверить уровень сформированности компетенций. В случае если диагностическая работа не проводится, то в итоговой сумме образовательная организация теряет от 40 до 75 баллов, таким образом, даже при условии получения максимальных баллов по другим показателям не удастся набрать необходимого числа баллов для прохождения аккредитационной процедуры. Исходя из этого, несомненно актуальность приобретает проблема формирования фондов оценочных средств, направленных на диагностику уровня сформированности компетенций в образовательных организациях высшего образования [1].

Целью исследования является анализ проблем разработки банка заданий фонда оценочных средств, позволяющего осуществлять достоверную оценку сформированности компетенций у студентов вузов.

Оценка сформированности компетенций – процесс, который до сих пор является предметом дискуссий в педагогике, поскольку пока нет единого подхода, который позволял бы в полной мере реализовать комплексную объективную оценку [2–4]. Кроме того, для каждого направления подготовки могут отличаться механизмы и способы проведения оценочных процедур. В нашей статье мы рассматриваем оценочные средства по направлению подготовки «Агроинженерия» (уровень бакалавриата), профиль – Электрооборудование и электротехнологии. Обучающиеся по данному направлению готовятся к инженерной деятельности в области энергетики в агропромышленном комплексе. Ключевым фактором их успешной профессиональной деятельности является формирование технического мышления. Структура технического мышления – это комплекс трех взаимосвязанных ком-

понентов: понятийного (оперирование техническими понятиями), образного (работа со схемами, чертежами) и практического (практическая реализация решений технических задач) [5, 6]. Следовательно, оценку сформированности компетенций будущих инженеров также целесообразно проводить тремя блоками. В качестве концептуального подхода к формированию оценочных средств для студентов вузов выделены операции освоения знаний и их применения: анализ, синтез, сопоставление и сравнение, решение типовых и нетиповых, нестандартных задач, в том числе в условиях экстремальной ситуации.

Для проверки уровня владения техническими понятиями применение тестовых заданий представляется оптимальным, но необходимо тщательно подойти к выбору видов вопросов и способов их представления [7].

После анализа первых фондов оценочных средств надзорными органами в сфере образования был выявлен ряд ошибок в формулировании вопросов. Основные замечания по оценочным средствам объединены в следующие группы:

- невозможность оценить запланированную компетенцию оценочными материалами. Для проверки проводился анализ рабочих программ дисциплин (РПД), где рассматривались контрольные материалы (вопросы к зачету и экзамену), выявлено, что в ряде РПД отсутствуют вопросы для проверки сформированности компетенции или контрольные материалы не сопряжены с индикатором достижения компетенции;
- узкий охват оценочными средствами предметного поля проверяемой компетенции вследствие ориентации только на знаниевую составляющую компетенции (например: назовите характеристики..., дайте определение понятию..., перечислите виды... и т.д.);
- несоответствие вопросов или заданий уровню образования – например, студенту второго курса бакалавриата предлагается дать ответ на вопрос из школьной программы;
- слишком низкий уровень усвоения учебного материала (для подготовки специалиста, готового реализовывать профессиональную деятельность на должном уровне, уровень узнавания не является достаточным, однако большая доля тестовых вопросов сформулирована для проверки именно этого уровня);
- большой процент однотипных заданий в одном тесте, например большинство вопросов закрытого типа с выбором одного правильного ответа;
- использование в задании «предсказуемых» вариантов ответа или выбор одного из двух ответов, что значительно упрощает задачу.

В результате анализа представленных недочетов сформулированы рекомендации по их предотвращению: предлагается проектировать оценочные материалы многофункциональными блоками, в которых должны быть представлены задания на проверку понятийного, образного и практического компонентов компетентности будущего инженера.

Для проверки понятийного компонента целесообразно использовать тестовые задания, составленные по принципу школьного теста умственного развития (ШТУР), абитуриента и студента теста умственного развития (АСТУР) и их модификаций [8]. С целью проверки эффективности данного предложения был разработан тест на примере дисциплины «Электротехнические материалы» [9]. Для создания тестовых заданий были отобраны основополагающие понятия из первых трех разделов дисциплины: «Классификация электротехнических материалов», «Проводниковые материалы», «Электроизоляционные материалы». Задания были скомпонованы в четыре группы: «Общая осведомленность» (20 заданий), «Аналогии» (20 заданий), «Классификация» (20 заданий), «Задачи» (11 заданий). На выполнение теста отводилось 50 минут (по первым трем группам для решения каждого задания предполагалось потратить в среднем 0,5 минуты, а для решения задач из четвертой группы – по 2 минуты). Анализ результатов показал, что самые высокие значения получены по группе заданий «Общая осведомленность», а самые низкие – по группе «Задачи». Данное задание для диагностической работы формировалось по схеме, которая реально применяется при аккредитационных мероприятиях, список вопросов собирается из доступных материалов на сайте вуза.

Результаты по группе «Аналогии» демонстрируют разный уровень сформированности у студентов когнитивных умений устанавливать соответствие понятий. Результаты по группе «Классификация» показали возможную привычную шаблонность мышления студентов. Такие результаты могут быть обусловлены особенностями мышления современных студентов – его мозаичностью, «клиповостью», из-за чего появляются сложности в установлении причинно-следственных связей, снижаются способности к логике, осознанию запоминаемой информации [10], но, с другой стороны, современная молодежь отличается быстрой реакцией на события, способностями к многозадачности и обработке больших объемов информации.

Для проверки образного и практического компонентов тестовых методик недостаточно. Очевидной является необходимость включения в фонды оценочных материалов доли открытых заданий, которые целесообразно сделать в форме компетентностно-ориентированных задач, представляющих собой

проблемные задачи, отражающие процесс реальной профессиональной деятельности и направленные на оценку компетенций обучающегося [11]. Таким образом, они позволят провести качественную оценку сформированности компетенций, а не разобщенных знаний, умений и навыков по отдельным дисциплинам. Затруднительным в работе эксперта в данном случае будет проверка результатов выполнения задач, поскольку правильный вариант может быть представлен разными способами, но, с другой стороны, данный подход значительно повысит эффективность диагностической работы.

Приведем пример компетентностно-ориентированной задачи для проверки профессиональной компетенции обучающихся по направлению подготовки 35.03.06 «Агроинженерия»: «Для коровника на 200 голов необходимо рассчитать мощность электронагревательных установок, позволяющих сохранять комфортную для животных температуру в помещении. Регион расположения – Орловская область, материал стен коровника – стеновые сэндвич-панели, пол бетонный, план здания – типовой. При выполнении задачи учесть все факторы, влияющие на температуру в помещении».

Решая компетентностно-ориентированные задачи, обучающийся будет включен в контекст будущей профессиональной деятельности, что даст возможность получить обоснованный, грамотный ответ на задачу, связанную с реальной производственной ситуацией.

Проверка практических умений и навыков в целом является наиболее сложным компонентом в диагностической работе, поскольку на данный момент она проводится в электронном формате. Но если рассматривать в целом оценку уровня сформированности компетенций, то данный компонент играет ключевую роль в проверочных процедурах. Тема оценки практической составляющей компетенций требует отдельного исследования, но в целом решение этой проблемы видится в проведении диагностических процедур по типу демонстрационного экзамена (по примеру образовательных организаций СПО).

Таким образом, для обеспечения качественной, достоверной оценки сформированности компетенций будущих инженеров предлагается проектировать оценочные материалы в виде многофункциональных блоков, в которых должны быть представлены задания на проверку понятийного, образного и практического компонентов: соответственно, тестовые задания (требующие использования различных видов мыслительных операций), компетентностно-ориентированные задачи и практические задания по типу демонстрационного экзамена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kolegova E.D., Akimova O.B., Dorozhkin E.M., & etc. Revisiting Development of Evaluation Tools Fund during Realization of Competence-Oriented Educational Programs // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6. P. 288–313.
2. Симан А.С. Итоговая аттестация студентов с использованием тестовых методик // *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*. 2008. № 6-1 (31). С. 128–129.
3. Коваленок Т.П. Создание и использование тестов профессиональных знаний // *Методология профессионального образования: сб. науч. ст. М.: РАО*, 2018. С. 131–137.
4. Bronnikov S.A., Golovachev V.S., Roslyakova N.I., & etc. Pedagogical Auditing in Information Teaching System for University Students // *Astra Salvensis*. 2018. Vol. 6 (S2). P. 456–471.
5. Lysenko E., Nazarova L. Development of Technical Thinking in Engineering Students // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: 1st International Scientific Pract. Conf.* 2019. Vol. 331. P. 430–435.
6. Мамаева И.А. Профессиональное мышление и технические способности // *Профессиональное образование*. 2006. № 3. С. 12.
7. Симан А.С. Поурочневая валидность тестовых заданий, используемых при итоговой государственной аттестации выпускников вузов // *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*. 2009. № 6 (37). С. 136–138.
8. Психологическая диагностика: учеб. пособие / под ред. М.К. Акимовой. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
9. Кумин В.Д. Электротехнические материалы: учеб. пособие / под ред. Н.Е. Кабина. М.: РГАУ – МСХА, 2020. 174 с.
10. Занфирова Л.В., Лысенко Е.Е. Особенности клипового мышления современных студентов // *День работников сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности: сб. тр. конф. М.: РГАУ – МСХА, 2020. С. 36–40.*
11. Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф., Шингарева М.В. Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016. № 1. С. 51–55.

© Чистова Яна Сергеевна (yana.chistova@yandex.ru), Назарова Людмила Ивановна (nazarova@rgau-msha.ru), Занфирова Лариса Вячеславовна (lara.zlv@yandex.ru), Коваленок Татьяна Петровна (tkovalenok@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ¹

Шевелева Татьяна Николаевна

К.филол.н., доцент, ФГБОУВО «НГПУ им. К. Минина»

(г. Нижний Новгород)

tatyana.n.sheveleva@gmail.com

Радкевич Анна Валерьевна

К.филол.н., доцент, ФГБОУВО «НГПУ им. К. Минина»

(г. Нижний Новгород)

radkevitch.anna@yandex.ru

THE COMMUNICATIVE APPROACH AS A WAY TO OPTIMIZE THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**T. Sheveleva
A. Radkevich**

Summary: The relevance of the research topic is determined by the need for full integration of a foreign student into the sociocultural environment of the country of the studied language. The process of sociocultural adaptation can be represented as «person - language – society» model, where a person is the psychological and sociocultural characteristics of a foreign speaker's personality, language is directly a learning process, which is considered as «point of contact» between a foreign speaker and his environment. The «society» component represents the acquaintance of a foreign speaker with the socio-cultural characteristics of Russia, his preparation for an active social role in a foreign-speaking environment. In this regard, the use of the means of a communicative approach for successful integration into Russian society and the Russian education system seems to be the most effective. The use of the means of a communicative approach is most effective when immersed in a language environment, helps to remove the language barrier and psychological difficulties of communication, helps students to get out of the «comfort zone», which is necessary for the successful social integration of a foreigner. The article clarifies and analyzes the difficulties of the process of sociocultural integration of foreign students, identifies and describes the most effective methods of the communicative approach as a way to optimize the sociocultural adaptation of foreign students.

Keywords: sociocultural adaptation, multicultural environment, foreign student, sociocultural reality, communicative approach, language barrier, problem-based learning, immersion in a language environment.

Аннотация: Актуальность темы исследования обуславливается необходимостью полноценной интеграции иностранного обучающегося в социокультурную среду страны изучаемого языка. Процесс социокультурной адаптации представлен в виде модели «человек - язык - общество», где человек – это психологические и социокультурные особенности личности инофона, язык - непосредственно процесс обучения, который является «точкой контакта» между инофоном и окружающей его средой. Компонент «общество» представляет собой знакомство инофона с социокультурными особенностями России, его подготовку к активной социальной роли в иноязычной среде. В этой связи использование средств коммуникативного подхода для успешной интеграции в российское общество и российскую систему образования представляется наиболее эффективным. Использование средств коммуникативного подхода наиболее эффективно при погружении в языковую среду, способствует снятию языкового барьера и психологических трудностей общения, помогает обучающимся выйти из «зоны комфорта», что является необходимым для успешной социальной интеграции иностранца. В статье выяснены и проанализированы трудности процесса социокультурной интеграции инофонов, определены и описаны наиболее эффективные методы коммуникативного подхода как способа оптимизации социокультурной адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, поликультурная среда, иностранный студент, социокультурная реальность, коммуникативный подход, языковой барьер, проблемное обучение, погружение в языковую среду.

Введение

Согласно Международной ассоциации университетов (МАУ), высшие учебные заведения по всему миру обладают потенциалом для разработки и реализации всеобъемлющей стратегии интернационализации, а международные организации разделяют

видение интернационализации высшего образования и поддерживают его [1]. Данная проблема находит отражение не только на уровне отдельных высших учебных заведений, но и на государственном уровне: одна из задач, поставленных в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках реализации государственного задания на проведение прикладных научных исследований по теме «Лингвокультурная адаптация инофона в условиях нового урбанистического пространства: национально-региональный компонент» (соглашение № 073-03-2023-029)

2024 года» от 7 мая 2018 г. №204, - «увеличение не менее чем в два раза количество иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации». Кроме того, согласно материалам национального проекта «Образование», к 2024 году в Российской Федерации должно обучаться не менее 425000 иностранных студентов.

В условиях интенсивности международных миграционных потоков реализация этой задачи предполагает создание благоприятных условий для проживания в Российской Федерации. Одна из ключевых проблем современной ситуации – привлечение иностранных граждан в российские вузы. Российская система высшего образования – это уникальный социальный институт, который способен успешно решать задачи адаптации и интеграции академических мигрантов. Ряд российских и зарубежных исследований посвящен проблеме мотивации выбора иностранными гражданами российского образования и российских вузов. Изучая вопрос мотивационного фактора, американский ученый A.Link связывает внутреннюю и внешнюю мотивацию с поведенческой характеристикой.

В коллективном исследовании Е.А. Беляевой, Е.В. Грунт и Л.В. Русских [2] выявлены мотивы, побуждающие китайских студентов учиться в российских университетах в условиях становления постглобального образовательного пространства. В нашем исследовании мы изучаем возможности методов коммуникативного подхода, являющихся средством оптимизации социокультурной адаптации иностранных студентов. Проблеме адаптации иностранных студентов разных этнических групп посвящено исследование новозеландских ученых М. Апае и I. Peterson [3]. Изучая проблемы интеграции академического мигранта в российское общество и российскую систему образования, эти ученые отмечают, что благодаря сформированной этнической идентичности адаптация иностранных студентов тихоокеанского региона в новозеландские вузы проходит довольно успешно. В работе V. Tinto [4] подчеркнута ключевая роль индивидуального подхода в процессе успешной адаптации. Р.Ф. Ахтариева с коллегами разработала программу адаптации, которая включает возможности музейной педагогики, работу с соцсетями, кружковую работу [5]. Магистральная тенденция исследования О.Л. Веревкина [6] – зависимость экономической эффективности подготовки кадров для зарубежных стран от объемов инвестиций в образование и инфраструктуру этой сферы. В монографии «Иностранный студент в российском вузе» [7] авторы, рассматривая проблему социокультурной адаптации иностранных студентов в современном вузе на разных уровнях высшего образования, представляют авторский программно-технологический подход к повышению уровня социокультурной адаптированности.

О важности коммуникативного подхода в процессе социокультурной адаптации говорится в трудах многих зарубежных и отечественных исследователей. Концептуально значимой идеей работы Г.Д. Распаевой [8] является исследование коммуникативного аспекта как одной из составляющих социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе; автором работы выявлено, что наибольшие трудности связаны с групповой вовлеченностью, уровнем владения языком и академической адаптацией.

Необходимость развития коммуникативных компетенций инофона подчеркивает в своем диссертационном исследовании «Адаптация к собеседнику в процессе межличностной коммуникации» М.С. Соколова [9]. По мнению автора, для успешной коммуникации необходимо знание «культурных кодов» страны изучаемого языка, зашифрованных, в первую очередь, в языковых средствах общения. Неадекватное использование языковых средств приводит к риску «разрушения акта коммуникации», «глобальной неслышимости» и, как следствие, неспособности инофона принять социальные правила и культурные ценности страны изучаемого языка. Также основополагающую роль способности инофона к эффективной коммуникации подчеркивает в своей статье «Коммуникативная компетенция как основа социальной адаптации мигрантов» М.Р. Кармова [10].

Анализ российских и зарубежных исследований позволил определить, что социокультурная адаптация инофонов в стране изучаемого языка представляет собой сложный, многоуровневый процесс, все компоненты которого требуют использования профессиональной методологии. Разнообразие исследований подчеркивает важность индивидуальных методик, направленных на оптимизацию социокультурной адаптации в различных сферах (культурной, психологической, учебно-познавательной) [11]. Мы согласны с мнением О.Б. Ефимова и А.Н. Якимова, что «несмотря на то, что во многих учебных заведениях предпринимаются серьезные меры, направленные на максимально полную адаптацию и интеграцию студентов, цель еще далека от завершения, а поиск эффективных практик продолжает оставаться насущной задачей» [12, с.3].

Материалы и методы

Экспериментальная работа по выявлению проблем, связанных с социокультурной адаптацией академических мигрантов и путями их решения, проводилась в 2023 году со студентами бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю подготовки «Русский язык как иностранный» Мининского университета (г. Нижний Новгород). Анкетный опрос прошли 100 студентов, приехавших в Российскую Федерацию из ближнего зарубежья с целью получения

образования. Анкетный опрос включал вопросы как открытого, так и закрытого типа, что позволило респондентам не просто сделать выбор варианта ответа, но и высказаться самостоятельно.

Для успешного преодоления социокультурного и языкового барьеров инофонов, выявленных в ходе анкетного опроса, мы предлагаем использование методологии коммуникативного подхода с целью комфортного пребывания в стране изучаемого языка. Под коммуникативным подходом мы понимаем образовательную технологию, основанную на моделировании ситуаций реального общения, целью которой является усвоение механизмов использования средств изучаемого языка в различных ситуациях в бытовой и социокультурных сферах. [9, с.7]. Социокультурная адаптация иностранного студента рассматривается нами в аспекте коммуникативного подхода, который исследователь М.С. Соколова определяет как «коммуникативное приспособление, актуализируемое на основании контекстуальных условий общения, статусно-ролевых и ситуативно-коммуникативных позиций его участников и проявляющееся в изменениях поведения личности с целью достижения контакта с собеседником» [9].

Коммуникативный подход основывается прежде всего на активизации намерения говорящего, поэтому его отличительной чертой является смещение акцента с тематический групп («Дом», «Семья», «Свободное время») на коммуникативную ситуацию в той или иной сфере общения. Основной задачей становится научить инофона использовать средства русского языка в различных ситуациях как обиходно-бытового, так и социокультурного уровня [13]. Рассмотрим эти уровни подробнее.

Использование средств русского языка на обиходно-бытовом уровне предполагает владение средствами русского языка в различных ситуациях повседневного общения уже на начальном этапе освоения языка. Сам процесс грамотного начала и завершения коммуникации требует от инофона минимальных знаний русского речевого этикета [14]. Так, инофону сложно эффективно общаться, если он не знает разницы в употреблении местоимений «ты» и «вы», не понимает необходимости обращения к должностному лицу по имени и отчеству и т.п. То же самое относится и к более сложным ситуациям общения, например, ситуации конфликта на бытовом уровне (в автобусе, на улице, в общежитии) или ситуациям, связанным с незнанием инофоном базовых реалий русской культуры. Существует несколько методов развития речевых навыков для вышеупомянутых ситуаций общения. Во-первых, это метод проблемного обучения, основу которого составляет кейсовая методика - предложение обучающимся определенной ситуации, требующей не просто использования языковых средств, но коммуникативной тактики её решения. Такими ситуаци-

ями могут быть ситуации конфликта в бытовой сфере: ситуация «В транспорте», когда пассажиры ведут себя невоспитанно, отвечают грубо, отказываются передавать деньги за проезд. Обучающийся должен решить ситуацию доступными ему языковыми средствами: вежливо повторить свою просьбу, обратиться к другому пассажиру, тактично отреагировать (или не отреагировать) на некорректное поведение окружающих. Вариантом данной ситуации может быть беседа «В кафе» (Вам принесли не тот заказ), «В банке» (Вас отказываются обслуживать, но Вы не понимаете причины, попросите объяснить), «В общежитии» (между Вашим другом и русским студентом возник конфликт, помогите его решить).

Также метод проблемного обучения предполагает развитие навыка адекватного использования коммуникативных интенций в различных ситуациях («Ваша подруга пришла в общежитие и плачет. Успокойте её», «Ваш друг собирается сдавать трудный экзамен. Поддержите его», «У вашего русского друга сегодня день рождения. Напишите поздравительную открытку», «Вы хотите пригласить преподавателя на Ваш национальный праздник. Напишите приглашение» и т.д.).

Второй метод, используемый для развития и совершенствования речевых навыков в обиходно-бытовом аспекте, - метод проектов. Обучающимся предлагается создать проект, связанный с той или иной социально-коммуникативной ситуацией. Так, можно предложить для решения социальный проект «Город будущего», в котором обучающимся будет задано смоделировать город, обозначив следующие области: вопросы безопасности, решение проблем людей с ограниченными возможностями, комфортный транспорт, культурная среда. Иностранцы должны представить свои пути решения данных проблемных областей с учетом социальных особенностей страны изучаемого языка [15]. Так, в русском социуме нецелесообразна будет акция «Велосипед на час», но вполне приемлемо предложение «Проект выходного дня: всем по мороженому».

Метод проектов может также использоваться и для знакомства с культурными реалиями страны изучаемого языка [16]. Иностранной аудитории может быть предложено показать (рассказать) о базовых понятиях культуры своей страны или России, максимально используя при этом средства наглядности (интерактивные презентации, видеоролики с комментариями, видеосюжеты и т.д.) [17]. Следует отметить, что для знакомства с русской национальной культурой метод проектов можно использовать уже на раннем этапе обучения, сразу же, как только иностранные студенты приехали в Российскую Федерацию. Так, говоря о вышеупомянутой матрешке, можно предложить обучающимся микротекст, отражающий самобытность национального русского сувенира: что такое матрешка и какая страна стала её родиной, ка-

ковы традиционные цвета матрёшки и что они значат в русской культуре и т.д.

Метод дополненной реальности также может широко использоваться в рамках коммуникативного подхода на занятиях с инофонами. Знакомство с музейным контентом и историко-культурным пространством города позволят иностранным обучающимся быстрее адаптироваться к новой для них среде проживания, получить представление о исторических и культурных ценностях, определить круг интересов для более углубленного изучения реалий страны изучаемого языка. Так, в качестве одного из объектов «дополненной реальности» иностранным обучающимся Мининского университета была предложена Чкаловская лестница.

Приведенные методы являются необходимыми для подготовки более высокого, социально-культурного уровня адаптации инофонов, предполагающего их активное участие в общественной жизни страны, в которой они проходят обучение. Следует отметить, что подобное участие становится невозможным без компетентного владения русским языком, достигаемого за счет выхода из «зоны комфорта», а именно общения с носителями языка в ситуациях, напрямую не связанных с обучением. Такими ситуациями в рамках университета могут быть участие в диспутах и круглых столах на социально-значимые темы с привлечением русскоговорящих студентов, создание международных студенческих сообществ или организация разговорных клубов, участие инофонов в культурной жизни университета (помощь в организации и проведении мероприятий, посвященных знаковым историческим событиям, участие в русских праздниках, организация и проведение мероприятий, посвященных национальной истории и культуре страны инофонов), участие в спортивных мероприятиях.

Все предложенные способы социокультурной адаптации иностранных студентов основаны на прямом обращении к коммуникативному подходу, помогающему снять языковые барьеры и психологические, позволяющие студенту-иностранцу выйти за рамки аудиторного обучения и получить навыки свободной коммуникации на русском языке как в бытовой, так и в социокультурной сферах.

Результаты

Результаты анкетирования получены исходя из специфики предлагаемых вопросов, включенных в самостоятельные разделы и направленных на получение сведений об их социальных установках и социокультурных проблемах. Респондентами анкеты были мужчины (50%) и девушки (43%) практически в равном количестве из Туркменистана и Республики Узбекистан в возрасте 19-37 лет.

Статистический анализ ответов респондентов демонстрирует детальную картину уровня социокультурной адаптации академических мигрантов.

Большинство респондентов ответили, что ориентирование в социально-бытовых ситуациях для них не представляет проблемы (60%), почти половина опрошенных (43%) не испытывает трудностей преодоления языкового барьера, большинство (85%) частично принимают русские ценности и традиции и сохраняют традиции своего народа. Из проблем, отмеченных иностранными студентами, назовем учебно-познавательные трудности, связанные с организацией учебного процесса и языковой подготовкой (48%).

В ходе опроса выяснилось, что для большинства респондентов адаптационный период к иной социокультурной среде не является длительным и сложным; во всех предложенных сферах (жизнь, учеба, коммуникация) они чувствуют себя вполне комфортно.

Использование технологий коммуникативного подхода в процессе как аудиторных занятий, так и внеаудиторных мероприятий с обучающимися инофонами способствует снятию психологических и языковых трудностей в общении, позволяет иностранцу максимально интегрироваться в социокультурную жизнь общества страны изучаемого языка. В ходе исследования было определено, что результатами успешного развития коммуникативной компетенции инофона являются участие в диспутах и круглых столах с привлечением русскоговорящих студентов, проведение международных культурных и языковых фестивалей, создание международных студенческих разговорных клубов и сообществ, проведение культурных мероприятий международного уровня, посвященных знаковым историческим и культурным событиям истории России или родной страны.

Обсуждение результатов

Успешная социокультурная адаптация иностранного студента зависит от способности вуза создавать для этого благоприятные условия. Одно из условий – учет особенностей личности иностранного студента, его потребности и интересов. В этом вопросе мы также солидарны с исследователем V. Tinto [4], который подчеркивал основополагающую роль индивидуального подхода в процессе успешной адаптации.

В ходе исследования была определена необходимость поэтапного развития коммуникативной компетенции студентов-инофонов. Необходимые для успешной социальной адаптации уровни коммуникативно-бытового и социокультурного общения должны развиваться непрерывно в течение всего пребывания инофона в стране изучаемого языка. Данная концепция согласуется

с точки зрения Кармовой М.Р. о том, что поэтапное развитие коммуникативной компетенции является необходимым и важнейшим условием интеграции инофона в социокультурную среду страны изучаемого языка. [10].

Заключение

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. Анализ анкетного опроса позволил обосновать актуальность решения проблемы полноценной интеграции иностранного обучающегося в социокультурную среду страны изучаемого языка. На основании полученных сведений были использованы эффективные возможности коммуникативного подхода для более успешного преодоления адаптационного периода инофона.

2. Успешная социокультурная адаптация иностранных студентов требует от инофона овладения языком в достаточной степени для осуществления коммуникации на русском языке, знаний стандартов, ценностей и норм принимающего общества. Данная проблема находит отражение не только на уровне отдельных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, но и на государственном уровне, о чем свидетельствуют законодательные документы Российской Федерации.

3. Коммуникативный подход является неотъемлемой

частью социокультурной адаптации инофона, которая создает контекстуальные условия общения, ситуативно-коммуникативные позиции и проявляется в изменениях поведения и речевого портрета академического мигранта.

4. Методы коммуникативного подхода (метод проблемного обучения, метод проектов и метод дополненной реальности) развивают и совершенствуют речевые навыки и навыки общения, требуют не просто использования языковых средств, но также коммуникативной тактики решения проблемной ситуации.

5. Методы коммуникативного подхода являются необходимыми для достижения социально-культурного уровня адаптации инофона: участие в общественной и культурной жизни страны, в котором он проходит обучение посредством участия в диспутах, круглых столах, разговорных клубов, помощь в организации и проведения культурно- и общественно-значимых мероприятий, участие в русских национальных праздниках, а также организация и проведении мероприятий, посвященных истории и культуре родной страны студента-иностранца.

6. Коммуникативный подход помогает снять языковой барьеры и психологические трудности, получить навыки свободного общения на русском языке в бытовой и социокультурной сферах.

ЛИТЕРАТУРА

1. IAU Strategy (2022-2030). Официальный сайт Международной ассоциации университетов International Association of Universities. The Global Voice of Higher Education URL: <https://www.iau-aiu.net/> (дата обращения: 30.11.2023).
2. Беляева Е.А., Грунт Е.В., Русских Л.В. Факторы формирования мотивов обучения китайских студентов в российских вузах в условиях становления пост-глобального образовательного пространства // *Перспективы науки и образования*. – 2023. № 3 (63). – С. 10–26. doi: 10.32744/pse.2023.3.1
3. Ane M., Peterson I. Pacific tertiary students and the centrality of ethnic identity for successful outcomes. *MAI Journal*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 38–48. DOI: 10.20507/MAIJournal.2020.9.1.5]
4. Tinto V. Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 2017, vol. 19, no. 3, pp. 254–269. DOI: 10.1177/1521025115621917
5. Ахтариева Р.Ф., Рахманова А.Р., Шапирова Р.Р. Аккультурационные процессы в адаптации иностранных студентов при обучении в вузе в поликультурной среде // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. – №3(50), 2022. – С. 9–15.
6. Веревкин, О.Л. Иностранцы студенты в вузах России: издержки или рентабельность? / О.Л. Веревкин, Н. М. Дмитриев // *Социология образования*. – 2015. – № 10. – С. 32–42. – EDN UKPRLL.
7. Иванова, Г. П. Иностранец студент в российском вузе: монография / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логвинова. – Москва: РУСАЙНС, 2022. – 138 с.
8. Распаева Г.Д., Маркусь А.М., Ярославова Е.Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. – 2022. – Т. 14, № 1. – С. 76–87. DOI: 10.14529/ped220108
9. Соколова, М.С. Адаптация к собеседнику в процессе межличностной коммуникации: автореферат дис. ... канд. филол. наук / М.С. Соколова. – Волгоград, 2012. – 25 с.
10. Кармова М.Р. Коммуникативная компетенция как основа социальной адаптации мигрантов // *Вестник МПГУ. Серия «Педагогические науки»*. – 2018. – С. 85–90.
11. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (8–9 декабря 2021 г.) / Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2022. – 90 с.
12. Ефимов О.Б., Якимов А.Н. Адаптация иностранных студентов: методики, подходы, практики. – Санкт-Петербург, 2020. – 43 с.

13. Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2020. – 280 с.
14. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
15. Elena M. Dzyuba, Victoria T. Zakharova, Natalia M. Ilchenko, Anna L. Latuhina, and Tatyana N. Sheveleva/ Intellectual Resource as a Factor of Ensuring National and Cultural Security in the Conditions of the Training Course “Teacher of Russian as a Foreign Language” P.477- 483. Elena G. Popkova, Bruno S. Sergi. The 21st Century from the Positions of Modern Science: Intellectual, Digital and Innovative Aspects. – V.91. - 2020. - P.477- 483.
16. Иванова Г.П. Иностраннный студент в российском вузе: монография / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логвинова. — Москва: РУСАЙНС, 2022. — 138 с.
17. Валитова Н.Э. К вопросу о социализации студенческой молодежи в современной цифровой среде. Казанский социально-гуманитарный вестник. 2023; (2 (59)):4-7. <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2023.2.4-7>.

© Шевелева Татьяна Николаевна (tatyana.n.sheveleva@gmail.com), Радкевич Анна Валерьевна (radkevitch.anna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



НГПУ им. К. Минина

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХАКАССКИХ НАИМЕНОВАНИЙ ТЕКСТИЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ ЖИЛОГО ИНТЕРЬЕРА¹

Абдина Раиса Петровна

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Государственное бюджетное научно-исследовательское учреждение Республики Хакасия «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории»
rabdina@mail.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF KHAKASS NAMES OF TEXTILE PRODUCTS OF RESIDENTIAL INTERIOR

R. Abdina

Summary: The main purpose of the study is to identify the structural, semantic and word-formation features of the Khakass names of textile products that form the environment of residential premises. The analysis of vocabulary in relation to the residential interior is necessary to understand the features of the traditional culture of the Khakas. In the work, many lexical units are considered in comparison with the Turkic and Mongolian languages. The revealed parallels in other languages indicate the cultural and linguistic relationship of the compared languages and their speakers in the historical past.

Keywords: Khakass language, textiles, traditional culture, interior, vocabulary.

Аннотация: Основная цель исследования заключается в выявлении структурно-семантических и словообразовательных особенностей хакасских наименований текстильных изделий, формирующих среду жилых помещений. Анализ лексики во взаимосвязи с жилым интерьером представляется необходимым для понимания особенностей традиционной культуры хакасов. В работе многие лексические единицы рассматриваются в сравнении с тюркскими и монгольскими языками. Выявленные параллели в других языках указывают на культурную и языковую взаимосвязь сравниваемых языков и их носителей в историческом прошлом.

Ключевые слова: хакасский язык, текстиль, традиционная культура, интерьер, лексика.

Лексика, как и любая другая категория языка, сохраняется на протяжении большого количества времени, но в то же время она является самой подвижной и изменчивой категорией языка, так как она очень чувствительна к изменениям в общественной жизни народа. Лексика, называющая предметы и явления быта человека, на наш взгляд, является одной из основополагающих в словарном составе любого языка, так как именно в бытовой лексике содержится множество древнейших, часто уникальных элементов, тесно связанных с материальной и духовной культурой народа. Бытовая лексика представляет богатый материал для исследования истории языка, а также этногенеза народа и его этнокультурных связей.

Актуальность исследования заключается в том, что день многие элементы материальной культуры хакасов уходят из употребления или заменяются другими, и, как следствие многие элементы бытовой лексики, отображая повседневную жизнь человека, переходят в пассивный словарь или полностью выходят из употребления. Выявление и изучение этой лексики дают ценный материал для реконструкции семантики хакасского языка и

ряда других тюркских языков. Изучение этих лексических единиц представляет интерес не только для специалистов в области лингвистики, но и для всех, кто занимается историей, этнографией тюркских и монгольских народов, так как при словах, обозначающих предметы быта, познакомиться с материальной культурой народа, с его настоящим и историческим прошлым.

Научная новизна заключается в том, что впервые в хакасском языкознании подвергается исследованию лексика, обозначающая текстильные изделия жилого интерьера.

Для реализации цели работы были поставлены следующие задачи:

- выявление лексики, обозначающей текстильные изделия в хакасском языке;
- описание исследуемых наименований с точки зрения семантики, определение полного объема значений данных групп лексики;
- сопоставление лексических единиц хакасского языка с аналогичными словами других тюркских и монгольских языков.

¹ Исследование выполнено при грантовой поддержке Министерства национальной и территориальной политики Республики Хакасия

Исходя из общей цели работы, в исследовании используются различные методы лингвистического анализа: сравнительно-исторический, описательный и этимологический, которые складываются из следующих приемов:

- сравнение лексем родственных языков, близких по звучанию, с учетом выражаемых ими значений;
- сравнение лексем одного языка, взятых на разных исторических отрезках его развития, изменивших состав фонем или семем.

В качестве теоретической базы исследования использовались труды ученых, посвященные проблемам лексикологии и этнографии.

Материал исследования составили номинации, обозначающие текстильные изделия в хакасском языке, отобранные путем сплошной выборки из словарей хакасского языка, которые подтверждаются примерами из фольклорных произведений и произведений художественной литературы. Лексикографическую базу составили более десяти разных, преимущественно тюркоязычных, словарей. Факты других тюркских языков берутся, как правило, из соответствующих лексикологических описаний и словарей. В качестве источников по этимологии были привлечены: «Этимологический словарь тюркских языков» под ред. Э.В. Севортяна и А.В. Дыбо, «Древнетюркский словарь».

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при составлении пособий и справочников по традиционной культуре хакасов, при подготовке учебно-методических пособий для образовательных учреждений, разработке лекционных курсов и спецсеминаров по изучаемой проблеме в различных учебных заведениях Хакасии и Саяно-Алтайского региона. Обобщенный в работе материал будет способствовать дальнейшим изысканиям в области сравнительно-исторической лексикологии и семасиологии тюркских языков. Кроме того, исследование этого пласта лексики способствует изучению искусства текстиля как одного из древнейших видов художественной деятельности, тесно связанной с историей и бытом народа. Практическая значимость заключается и в том, что материалы исследования могут применяться специалистами в области формирования пространственной среды помещений в хакасском этнокультурном стиле, а также в практической деятельности мастеров декоративно-прикладного искусства.

Текстильные изделия жилого интерьера являются одним из основных компонентов системы жизнеобеспечения человека, выполняя утилитарные и эстетические функции. Ни одна обстановка жилого помещения не может обойтись без текстиля. Внутреннее устройство традиционного жилища хакасов носило однотипный

характер и состояло из женской и мужской половины, делилось на почетную и непочетную части [1, с. 166]. Исследователи-этнографы 19 в. описывают устройство жилища: «Внутренность летней юрты производит приятное впечатление. Против входа, в нарочно устроенной нише, помещается парадная постель хозяина в виде софы, покрытая тюменским ковром с двумя по бокам четверосторонними валиками из замши, обшитыми в узор шелковыми разноцветными шнурами, к прочим стенам приставляются скамьи, покрытые войлоком, и полочки, на которых были размещены в большом порядке святые иконы» [13, с.112]. «Против самого входа стоит диван с сафьяновым красным тюфяком, за шелковой занавеской китайской материи. От него по обеим сторонам вокруг стен поставлены в два ряда сундуки, обтянутые сафьяном разных цветов, окованные в решетку белым железом... Все пространство между сундуками и ковром покрыто кошками, коврами и сафьяновыми подушками» [9, с.123].

Общего понятия «текстиль, текстильные изделия» в хакасском языке не имеется. Общее название текстильных изделий, мебели обозначается сочетанием *ибдеги нимелер* 'домашние вещи'.

Постельные принадлежности в хакасском языке обозначаются собирательными словами *азах-частах* и *төзек-частах* 'постель, постельные принадлежности'.

Само понятие постели в хакасском языке выражается понятиями *төзек*.

Например:

Улуғ столдаң тур киліп,	Из-за большого стола встав,
Улуғ төзекке чадыбысхан,	На широкую постель легла,
Хыс чакхсызы Ай Хууңын	Достойнейшая из дев Ай-Хуучин,
Харых тартып узубысхан.	Храп издавая, уснула. [11, с. 181].

Данное слово происходит от глагольной основы *төзе* 'стелить, стлать' при помощи аффикса -к, который с вариантами -ах -ек, -к, -х образует существительные со значением орудия, результата от глагольной основы (*согах* 'ступка' (*сох*- бить, толочь); *илгек* 'сито' (*илге*- сеять муку), *хайах* масло (*хайыл*- растапливаться, таять, и др.). От корневой основы *төзе*- происходит и слово *төзенді* 'пол'; *иб төзендізі* – пол дома; *төзег* – настил, покрытие, пол: *тураа төзег саларға* – стелить в доме пол. Слово *төзек* является общетюркским и в значении 'постель' встречается во многих тюркских языках: алт. *төжөк*, др.-тюрк. *tüsäk*, башк., тат., *түшек*, каз. *төсек*, ккарп. *төсек*, тув. *дөжек*, чув. *түжек* и т.д.

Постель состояла из многослойной простеганной белой кошмы, под которую стелили циновку. Каждый слой кошмы для плотности и красоты с лицевой стороны обшивался разноцветными полосками сукна – красным и

зеленым [7, с. 63].

В семейной традиции хакасов постель и постельные принадлежности входили в часть приданого будущей жены и в новый дом завозились ею. Если вдовый мужчина после смерти жены женился второй раз, то последняя обязана была принести новые постельные принадлежности. Семейная постель считалась символом семейного единства. Так, после смерти супругов, постель разрезали пополам и клали вместе с супругами. Согласно народному представлению, считалось, что супруги обязательно встретятся на том свете, и их постельные принадлежности соединятся [4, с. 157].

Подтверждение этому можно обнаружить в выражении *төзек соодарга* (букв. постель остудить) '1) овдоветь; 2) изменить супругу (супруге)'.
 Слово *төзек* используется и в устойчивом выражении *төзекте чадарга* (букв.: в постели лежать) – тяжело болеть. Например:

Ах Хан апсах төзекте чатча, төзекте чатханнаң пеер хырых чыл полтыр.	Старик Ах-Хан на постели лежит, с тех пор, как в постель лёг, сорок лет прошло [6, с. 153].
--	---

Синонимом к слову *төзек* в некоторых случаях выступает слово *чадын*. Это слово образовано при помощи аффикса *-ын*, который в хакасском языке образует существительные со значением результата действия от глагольной основы *чат-* 'лежать, ложиться'.

Постель покрывалась одеялом из выделанных овчинных шкур, которое в хакасском языке обозначается лексемой *чорган*. Например:

Игрейип, өдігін суурбан, Суура-суура тепклебізіп, Чалбах төзікке чадабызып, Чорған туу тартыныбысхаң	Снимаю обувь, не наклонился, А стряхивая с ноги, ее сбросил, На широкую постель лег И одеялом с головой накрылся [12, с. 253].
---	--

Слово *чорган* является общетюркским и встречается во многих тюркских языках. Ср.: алт. *жууркан* 'одеяло из овчины', др.-тюрк. *юуҕҕап* 'одеяло', башк. *юрған*, каз. *жуыркан* 'одеяло', ног. *ювыркан* 'стеганное одеяло', тат. *журган* 'одеяло', тув. *чоорган* 'одеяло', *йурган* 'стеганное одеяло'.

У хакасов ранее одеяло шилось из хорошо выделанных овчинных шкур для зимы и из мерлушки для лета. У богатых хозяев одеяла делались даже из соболя. Например:

Көбең төзекке чатты, кіс чорған чабынды, узуды ам Хан Төгөс.	В мягкую постель лёг, соболиным одеялом укрылся, спал теперь Хан-Төгөс [12, с.112]
--	--

В некоторых случаях синонимом к слову *чорган* в хакасском языке выступают слова, образованные от гла-

гольной основы *чап-* 'закрывать':

чабынчах – одеяло. Например, *чабынчах чаап пирерге* – укрыть одеялом. Слово *чабынчах* может обозначать любую вещь, служащую в качестве укрывания, например, пальто, шуба, плед и т.д. Слово образовано от глагольной основы и аффикса *-чах*;

чабынды – накидка, покрывало. Слово образовано при помощи аффикса *-ынды*, образующего существительные со значением результата от глагольной основы;

чабын – крышка, покрывало. Например, *чатханың нымзах ползын, чабынғаның чылығ ползын* – пусть твоя лежанка будет мягкой, пусть покрывало твоё будет тёплым (слова, которыми сопровождают покойника при погребении) [3, с. 954].

На кровати с двух сторон располагались подушки, называемые *частых*. Например:

Пөзік тағда аттаң түсті, изерін ал турды, чახсы кичімін төзи салды, изерін частых иде салды, чатты, узубысты.	На высокой горе с коня слез, седло снял, свой добротный чепрак постелил, своё седло как подушку подложил, лёг, заснул [12, с. 477].
---	---

Частых в значении 'подушка' встречается во многих тюркских языках. Ср.: алт. *јастыг*, др.-тюрк. *јастуқ*, башк. *жастык*, каз. *жастык* ккалп *дастык*, кирг. *жастык*, тат. *йастук*, тув. *сыртык* и т.д.

Хакасские *частыхи* имели продолговатую форму и делались в виде суженных с тыльной стороны валиков из дубленой кожи. Побивалась птичьим пером, шерстью, мягкой травой. Лицевая сторона делалась из дощечки и имела четырёхугольную форму, обтягивалась плисом или тонким сукном и была ярко орнаментирована вышивкой «чеек» из плетеных шелковых шнурков. С тыльной стороны частыха было отверстие, куда складывали белье и одежду. Подушка, лежащая в изголовье с южной (мужской) стороны, называлась «пас частых» (букв. головная подушка), с противоположной стороны находилась подушка «азах частых» (букв.: ножная подушка) [4, с. 64]. Информацию о наличии таких подушек мы встречаем в трудах исследователей 19 века. «..На оба конца кровати кладутся обыкновенные или же инородческие подушки. Последние, носящие названия «пас частыгы», имеют вид мягкого кожаного мешка, набитого шерстью или тряпьем, суживающегося к одной стороне. К широкому концу отдельно пришивается длинное четырехугольное дно, затянутое плисом с каймой из парчи, вышитое по краям плотным шитьем из шелка радужных цветов» [5, с. 122].

На сегодняшний день слово *частых* относится к разряду историзмов. Для обозначения подушки используется заимствованное из русского языка слово *подушка* с фонетическим вариантом *подуска*. В хакасском языке по этому поводу имеется загадка: *азагы чоҕыл, холы чоҕыл*,

көзгенек киче (подушка) – без рук, без ног, а рубашку носит (подушка).

В хакасском языке для обозначения разновидностей подушек, существует еще несколько слов: *ахта*, *тунсе*, *киспе*. Эти лексические единицы используются для обозначения подушек, накладываемых на седло лошади. Слово *киспе* широко представлено в тюркских языках в виде в различных фонетических вариантах в значении «подушка седла» [10, с. 547-548].

Слова *тунсе*, *тисне*, *киспе* в хакасском языке многозначны и помимо седельной подушки обозначают коврик из сукна или тонкой дубленой кожи, который клали на седло. Например, *күмүс тунсе* – кожаный коврик с серебряными бляхами, покрывающий мужское седло; *чектиг тунсе* – суконный коврик с радужной вышивкой, покрывающий женское седло [2, с. 830].

Для обозначения ковра в хакасском языке имеются следующие лексические единицы:

кибис – ковёр. Например, загадка: *чалаас кибизим чачып тооспадым (тигир)* – свой безворсовый ковёр я не смог развернуть до конца (небо).

Лексическая единица *кибис* встречается в других тюркских и монгольских языках. Ср.: алт. *кебис* 'ковёр', др.-тюрк. *kibiz* кошма, палас, шор. *кемис*, бур. *хибэс*, монг. *хивс* 'ковёр, покрывало'. По мнению исследователей, это слово заимствовано из монгольских языков [8, с. 97]. Другое название, используемое для обозначения ковра, представлено сочетанием *сыраан киис* (букв.: простеганный войлок). Лексема *сыраан киис* образована синтаксическим способом словообразования, которое предполагает создание нового слова путем сочетания отдельных значимых слов. В процессе перехода свободного словосочетания в лексическую единицу сочетающиеся слова лишаются самостоятельного значения и выступают как одно целое, с единым значением.

Вдоль боковых сторон ковров шла вышивка из контурных повторяющихся узоров, по краям ковер окаймлялся плисом. Такие ковры имели утилитарное и эстетическое значение, то есть служили для декора и сохранения тепла в помещениях.

Семейная кровать завешивалась специальным пологом *көзеңе/көзеге*, изготовленным из шелка или парчи. Ср. алт. *көжөд* 'занавес, свадебная ширма', др.-тюрк. *көзид* 'покрывало, занавес', кирг. *көжөгд* 'занавес отделяющий постель новобрачных или молодых супругов', тув. *көжеге* 'полог'.

Слово *көзеңе* в хакасском языке многозначно и помимо первого значения означает занавеску, занавес;

штору: *көзентегі көзеңелер* занавески па окнах; *ойын тоозылган, көзеңе чабылган* – представление кончилилось, занавес опустился. Слово *көзеңе* в значении полог, которым задёргивается постель новобрачных или мужа и жены, в современном хакасском языке относится к ряду историзмов.

Название занавеса в хакасском языке имеет сагайский диалектный вариант *көркі/күрке*.

Помимо этих названий в хакасском языке есть другие слова, обозначающие наименование бытовых функционально-декоративных занавесей из тканевых и иных материалов:

талбырға – маленькая поперечная шторка из шелка другого цвета с оборками и кисточками, идущая поверх *көзеңе* (рис 1).



Рис. 1. Интерьер хакасской юрты (кровать, детская колыбель полог, шторка). Фото из открытых источников.

Саңмарах – занавески над детской люлькой; *саңмарах тартылган пизик* – люлька, обтянутая занавеской.

Працын/ прачын – занавеска на нижних полках в юрте; *прачын тартарға* завесить полки занавеской. Эти полки находились с северной стороны юрты, на женской половине.

Таким образом, наименований текстильных изделий жилого интерьера представлено следующими лексемами: *төзек-частых/ азах-частах* – собир. 'постель, постельные принадлежности'; *төзек* 'постель'; *чадын* 'лежанка; место для отдыха'; *чоорган/ чорган* 'одеяло; покрывало из овчинных шкур'; *чабынчах чабынды чабын* 'одеяло, накидка, покрывало'; *подушка/подуска* 'подушка'; *частых* 'подушка, изголовье'; *кибис, сыраан киис* 'ковёр'; *көзеңе* '1) занавеска, занавес; штора; 2) полог (которым задёргивается постель новобрачных)'; *саңмарах* 'занавески над детской люлькой'; *талбырға* 'маленькая поперечная шторка из шелка другого цвета с оборками и кисточками, идущая поверх *көзеңе*'; *прачын* 'занавеска на нижних полках в юрте'.

По способу образования морфологическим способом образованы следующие наименования: *тӱзек* – постель. Данное слово происходит от глагольной основы *тӱзе* ‘стелить, стлать’ и аффикса –к (-ыг, -г, -ғ) который образует имена действия от глагольных основ; *чадын* – постель; лежанка; место для отдыха. Это слово образовано при помощи аффикса –ын, который в хакасском языке образует существительные со значением результата действия от глагольной основы *чат-* ‘лежать, ложиться’; сло-

ва *чабынчах чабынды чабын* образованы от глагольной основы *чап-* ‘закрывать’. Практически весь лексический материал представлен общетюркским пластом лексики. На сегодняшний день многие лексемы не используются в хакасской речи и отнесены к разряду историзмов.

Анализируемый материал свидетельствует о том, что текстильные изделия носили декоративно-функциональную функцию и широко использовались в жилых помещениях хакасов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдина Р.П. Наименования жилищ и зональных мест традиционной юрты в хакасском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 10, С. 166-171.
2. Абдина Р.П. Наименования деталей верховой упряжи коней в хакасском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Том 15. Выпуск 3, С. 830-836.
3. Анжиганова О.П., Баскаков Н.А., Боргояков М.И., Инкижекова-Грекул И.А., Патачакова Д.Ф., Субракова О.В., Белоглазов П.Е., Каскаракова З.Е., Кызласов А.С., Сунчугашев Р.Д., Чертыкова М.Д. Хакасско – русский словарь. Хакас-орыс сӱстӱк. Новосибирск: Наука, 2006. 1115 с.
4. Бутанаев В.Я. Традиционная культура и быт хакасов: Пособие для учителей. Абакан: Хакасское кн. изд-во, 1996. 224 с.
5. Кузнецова А.А. Жилища, одежда и пища минусинских и ачинских инородцев. Красноярск, 1893. 205с.
6. Образцы народной литературы тюркских племен, живущих в Южной Сибири и Дзунгарской степи: в 10-ти ч. /собраны В.В. Радловым. Абакан: Журна-лист, 2018. Ч. 2. Поднаречия абаканские (сагайское, койбальское, качинское), кызылское и чулымское (кюзрик) / сост. Е.С. Торокова.
7. Патачаков К.М. Культура и быт хакасов в свете исторических связей с русским народом (18-19 вв.). Абакан: Советская Хакасия, 1998. 120 с.
8. Рассадин В.И. Общемонгольская лексика по разделу интерьер, домашняя утварь и посуда в халхасском, бурятском и калмыцком языках // Вестник Калмыцкого университета. 2017. Выпуск 33 (1), С. 97- 101.
9. Степанов А.П. Енисейская губерния. Красноярск, 1997. 223 с.
10. Тенишев Э.Р., Благова Г.Ф., Добродомов И.Г., Дыбо А.В., Кормушин И.В., Левитская Л.С., Мудрак О.А., Мусаев К.М. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. М.: Наука, 2001.
11. Хакасский героический эпос: Ай-Хуучин / зап. и подгот. текста, пер., вступ. ст., примеч. и коммент., прил. В.Е. Майногашевой. Новосибирск: Наука, 1997. 479 с.
12. Хакасский героический эпос: Алтын-Арыг. / зап. и подгот. текста, пер., вступ. ст., примеч. и коммент., прил. В.Е. Майногашевой. Москва: Наука, 1997. 1988. 592 с.
13. Яковлев Е.К. Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и объяснительный каталог этнографического отдела музея. Минусинск. 1900. 212 с.

© Абдина Раиса Петровна (rabdina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КИНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОСТИЛЯ МОДЕРАТОРА В МЕДИЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ван Сюэфэн

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
Daniil.van2016@yandex.ru

KINETIC MEANS AS A COMPONENT OF THE MODERATOR'S IDIOSTYLE: IN COMPARATIVE ASPECT (ON THE MATERIAL OF TV PROGRAMME "EVENING URGANT" AND VIDEO BLOG "VDUD")

Wang Xuefeng

Summary: The article is devoted to the analysis of kinetic means as an important component of the moderator's idiostyle as a public linguistic personality in media communication. The empirical material is 8 episodes from the TV programme «Evening Urgant» and 8 episodes from the video blog «vDud». Kinetic means of emotional and phatic-ritual character will help I. Urgant to realise the purpose of entertainment and leisure and will show his emotional and easily-animate communicative style, and kinetic means of informational character, maximally revealing the portrait of the invited guest, will draw a rational image of Y. Dud.

Keywords: idiostyle, kinetics, linguistic personality, moderator, media.

Аннотация: Статья посвящена к анализу кинетических средств как важной составляющей идиостиля модератора медийной коммуникации. Эмпирическим материалом служат 8 выпусков ТВ программы «Вечерний Ургант» и 8 выпусков видеоблога «вДудь»¹. В результате исследования было установлено, что кинетические средства эмоционального и фатически-ритуального характера помогают И. Урганту реализовать цель развлечения и организации досуга телезрителей, отражают эмоциональный и непринужденный коммуникативный стиль модератора. Кинетические средства информационного характера, используемые Ю. Дудем, направлены на максимальное раскрытие портрета приглашенного гостя, отражают рациональный идиостиль модератора.

Ключевые слова: идиостиль, кинетика, языковая личность, модератор, медиа.

Введение

Идиостиль публичной личности, которая активно участвует в социальной, общественной политической практике, в настоящее время благодаря развитию новых медиа (Ютуб, Тик-Ток) оказывает большое влияние на речевую практику обычных людей. Модератор в разных типах программ как публичная личность и коммуникативно-стилистические особенности его поведения стали объектом лингвистических исследований.

В большинстве лингвистических исследований идиостиль языковой личности прежде всего рассматривается на языковом уровне. Вслед за В.В. Виноградовым, идиостиль трактуется как индивидуально-стилистическая система применения языковых средств [18], исследуется частотность использования какого-то определенного языкового средства как характеристика идиостиля [29, с. 30], анализируются отклонения от норм литературного языка как элемент идиостиля [19, с. 42]. С развитием антропоцентризма в понятие идиостиля включаются когнитивные особенности языковой личности. Так, исследователями выявляются способы репрезентации личных доминантных смыслов когнитивных структур [25, 30]. Наиболее продуктивным для изучения идиостиля языковой личности, с нашей точки зрения, является

коммуникативная стилистика художественного текста, в рамках которой идиостиль личности интерпретируется в культурно-речевом, коммуникативном (цель и мотив, коммуникативная роль, стратегия и тактики личности) и когнитивном (ментально-психологический, тезаурусный, интеллектуальный и эпистемологический субстиль) аспектах [1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17]. При этом исследователи обращают большое внимание на саму речь говорящего или писателя, реже уделяют специальное внимание изучению кинетических средств в коммуникативном ходе, имеющих не менее важную роль в образовании стиля языковой личности. Таким образом, малоизученность кинетических средств в контексте теории идиостиля языковой личности определяет **актуальность** нашего исследования. В связи с этим определяется **объект** исследования – идиостиль модератора в программах разных типов. Соответственно задается **предмет** исследования – функционирование кинетических средств как составляющей идиостиля модератора в программах разных типов.

Теоретические основания

Рассмотрение идиостиля языковой личности в медиакоммуникации как виртуальном едином информационном пространстве [26, с. 262], несомненно, прово-

1 Модератор видеоблога «вДудь» Дудь Юрий Александрович признается Минюстом иноагентом в 15 апреля 2022 г.

дится на основе медиатекста, который понимается как актуальное в определенном медиаформате и объединенное общим смыслом сочетание знаковых единиц вербального и медийного уровней [20] и как сложная знаковая структура [28, с. 298]. Коммуникативный процесс организации общения модератора со своими собеседниками, в котором комплексно используются вербальные, невербальные и аудиовизуальные коды передачи информации, в широком смысле сближается с понятием медиатекста как совокупности знаков разных типов. Таким образом, закономерно ввести понятие семиотичность, рассматривающее коммуникативный процесс как комплекс использования разных кодов для кодирования и передачи информации, как важный принцип исследования идиостиля модератора в медийной коммуникации. Поведенческие характеристики языковой личности, как указывают исследователи, включают вербальные и невербальные индексы [22, с. 45], поэтому кинетические средства с точки зрения принципа семиотичности должны быть учтены при исследовании идиостиля модератора.

Кинетические средства напрямую отражают психологическое состояние говорящего [24, с. 39], раскрывают внутренний мир героя в эмоциональном диалоге [2, с. 47]. Кинетические средства в ходе общения выполняют такие функции, как дополнение высказывания [31], замещение реплик, усиление и смягчение речевых высказываний, регулирование коммуникативного процесса [2, с. 8, 23, с. 51, 21, с. 23 – 24], они участвуют в выражении коммуникативного смысла (установление связи между коммуникантами), модального смысла (оценка) и описательного смысла (описание) [27, с. 53]. Неслучайно, лингвисты в рамках конверсационного анализа разработали систему транскрипции для подробного описания хода общения в диалоге (жесты, мимики, поза и т.д.) [32]. Таким образом, кинетические средства должны рассматриваться как составляющая часть идиостиля модератора и исследоваться в разных видах коммуникации.

Материал исследования

В нашем исследовании в качестве эмпирического материала выбраны 8 выпусков развлекательной программы «Вечерний Ургант» (Первый канал) и 8 выпусков видеоблога-интервью «вДудь»², в которых приглашены деятели разных общественных сфер (певец, видеоблогер, ведущий, журналист, политик). Для получения объективных результатов мы выбирали выпуски программы «Вечерний Ургант» и видеоблога «вДудь» с одними и теми же собеседниками. Эмпирический материал отражается в таблице 1.

Обсуждение и результаты исследования

В программе «Вечерний Ургант» для создания оживленной атмосферы И. Ургант преимущественно использует кинетические средства, выражающие эмоциональное состояние – повышенную радость от общения с гостем и стеснение перед гостем.

1. Для выражения повышенной радости применяются следующие кинетические средства:

а). Кататься со смеху (валиться со смеху, до изнеможения смеяться) [34, с.61].

Описание движения жеста: При рассказе гостя об интересном событии И. Ургант смеется, глядя в камеру. При этом верхняя часть тела модератора колеблется вперед-назад.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант просит гостя описать моменты, когда в программе «Закрытый показ» (ведущим выступает гость) содержание разговора совсем непонятно. Гость А. Гордон объясняет: *«Был момент ... Приходит два человека, которые говорили о квантовой гравитации ... Я ни черта не понимаю ... Когда он закончил, я говорю: «Слушайте, это понятно» ... И. Ургант катается со смеху, его верхняя часть тела сильно*

Таблица 1.

Программа «Вечерний Ургант»	Приглашенные гости	Программа «вДудь»
Выпуск от 14 ноября 2012г.	Журналист и ведущий – Александр Гордон	Выпуск от 3 августа 2021г.
Выпуск от 10 апреля 2020г.	Видеоблогер – Антон Лапенко	Выпуск от 3 марта 2020г.
Выпуск от 13 мая 2019г.	Журналист и ведущий – Владимир Познер	Выпуск от 18 октября 2017г.
Выпуск от 29 января 2020г.	Певец – Дмитрий Маликов	Выпуск от 31 мая 2017г.
Выпуск от 14 мая 2021г.	Политик – Владимир Жириновский	Выпуск от 29 августа 2017г.
Выпуск от 7 февраля 2020г.	Ведущая – Ксения Собчак	Выпуск от 25 октября 2017г.
Выпуск от 5 октября 2021г.	Певец – Леонид Агутин	Выпуск от 27 февраля 2018г.
Выпуск от 3 июня 2021г.	Певец и композитор – Сергей Шнуров	Выпуск от 21 февраля 2017г.

2 Модератор видеоблога «вДудь» Дудь Юрий Александрович признается Минюстом иноагентом в 15 апреля 2022 г.

колеблется вперед-назад (– из выпуска от 14 ноября 2012 г. программы «Вечерний Ургант», гость – журналист и ведущий А. Гордон).

Смех и большой диапазон движения тела вперед назад в этом случае служат активной реакцией на интересный рассказ гостя. Эмоциональная реакция модератора поддерживает развитие рассказа гостя.

б) Сжимать кулаки, поднимать руки на уровне плеч и смеяться (данное кинетическое средство в словаре не зафиксировано).

Описание движения жеста: И. Ургант в ответ на рассказ гостя поднимает предплечье, сжимает руки и машет руками перед собой – для выражения радости.

Коммуникативная ситуация: Отвечая на вопрос И. Урганта «что ты бы делал сейчас», гость Л. Агутин говорит: *Я многие вещи сейчас бы уже не стал делать, хоть и по-прежнему... И. Ургант: Но сейчас? Л. Агутин отвечает: Не уверен!* Гость Л. Агутин является певцом. Ответ гостя «не уверен» похож на слова песни, поэтому И. Ургант начинает петь сразу: *Не уверен!* и объясняет: *Вот как будто бы эта песня. И поет: Не уверен, уже не уверен, Лень!* И. Ургант, смотря на экран, поднимает предплечье, сжимает руки и машет руками перед собой для выражения радости (– из выпуска от 5 октября 2021 г. программы «Вечерний Ургант», гость – певец и композитор Л. Агутин).

С учетом профессии гостя - певца и композитора - модератор внезапно входит в режим совместного написания пении, что создает комический эффект.

2. Для выражения стеснения применяется средство «закрывать лицо руками», обозначающее, что является или будет нежелательная ситуация [33, с. 50].

Описание жеста: И. Ургант опирается локтями о стол, складывает поднятые руки перед собой, опускает на них голову, и демонстрирует формальное стеснение, служащее на самом деле игрой на зрителя.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант говорит о том, что гость Владимир Познер был не доволен им (И. Ургантом) во время совместной поездки в Японию. В. Познер объясняет: *Вы все время шутите, три четверти шуток не смешные... Вы говорите беспрестанно, невозможно вставить слово... Вы всегда опаздываете. Всегда!* (И. Ургант стесняется, складывает руки перед собой и закрывая свое лицо руками) *это просто ужас какой-то!* (– из выпуска от 13 мая 2019 г. программы «Вечерний Ургант», гость – журналист и ведущий В. Познер).

3. Для демонстрации своей искренности используется средство «раскрыть ладони перед собой на

уровне груди» (средство не зафиксировано в словаре).

Описание жеста: И. Ургант при говорении разводит руки перед собой и тянется ладонями вверх, смотря вверх.

Коммуникативная ситуация: Гость К. Собчак хочет узнать, через сколько лет работы на Первом канале можно зарабатывать столько, сколько у И. Урганта (вопрос про зарплату). И. Ургант говорит: *... Не считай чужие деньги ... мы любим телевидение, мы телепатриоты!* Модератор разводит руками и тянется ладонями вверх (– из выпуска от 7 февраля 2020 г. программы «Вечерний Ургант», гость – ведущая К. Собчак). Шутливое выражение искренности в этом случае на самом деле выражает уклонение от ответа на личный вопрос гостя.

4. Для акцента на содержание высказывания используется средство «воздевать указательный палец с взглядом на камеру» (средство не зафиксировано в словаре).

Описание жеста: И. Ургант воздевает указательный палец, подчеркивая важную информацию. При этом взгляд переходит с гостя на камеру.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант, смотря на экран, воздевает указательный палец и подчеркивает время снятия ролика: *Ровно год назад, 10 апреля 2019 г. (в этот день гость снял ролик, в котором рассказывает о новой вакцине. Этот ролик как раз предупреждает о коронавирусе в конце этого года), ты помнишь, что ты за ролик снял?* (– из выпуска от 10 апреля 2020 г. программы «Вечерний Ургант», гость – видеоблогер А. Лапенко).

5. Для установления контакта со зрителями используются следующие кинетические средства:

а) Указать указательным пальцем на камеру и перевести взгляд на зрителей (средство в словаре не зафиксировано).

Описание жеста: Задавая вопрос, И. Ургант обращает взгляд на зрителей и указывает пальцем на зрителей. Данное средство направлено на объединение массы зрителей и гостя в одном коммуникативном пространстве.

Коммуникативная ситуация: *И. Ургант: Ты не помнишь (сюжет ролика, снятый в 10 апреля 2019 г.)? (в ролике была) Вакцина. Стоял инженер и говорил ... А. Лапенко: Точно. Точно. И. Ургант говорит: Ровно в этот день. Посмотрите!* (указывает на экран пальцем и переводит взгляд на экран для напоминания зрителям о ролике. На экране показывается тот обсужденный ролик). Пример взят из выпуска от 10 апреля 2020 г. программы «Вечер-

ний Ургант», гость – видеоблогер А. Лапенко.

б) Помахать открытой ладонью слева направо зрителям в зале. Данное средство интерпретируется в словаре как приветствие [33, с. 63], в нашем случае оно имеет другое значение – напоминание / запрет.

Описание жеста: И. Ургант машет слева направо открытой ладонью аудитории в студии для запрещения какого-то действия зрителей.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант просит гостя рассказывать о счастливом воспоминании (о первой любви). Гость В. Жириновский рассказывает: *Сейчас даю вам первую любовь. Травма на всю жизнь!* (массовая аудитория в студии смеется и аплодирует) И. Ургант машет открытой ладонью аудитории в студии и говорит в шутку: *Первый раз, чтобы травме так аплодировали...* (– из выпуска от 14 мая 2021 г. программы «Вечерний Ургант», гость – политик В. Жириновский).

6. Этикетные кинетические средства для приветствия и прощания.

а) Указать левой рукой в сторону, откуда выходит приглашенный гость (средство не зафиксировано в словаре).

Описание жеста: В начале интервью после зачина, в котором модератор знакомит зрителей с гостем, И. Ургант указывает левой рукой в сторону, где стоит будущий гость, чтобы пригласить гостя на основную сцену. Данная средство постоянно наблюдается в зачине программы и имеет чисто формально-этикетный характер.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант представляет гостя А. Лапенко перед началом интервью: *За последний год благодаря видео в интернете этот актер завоевал сердца миллионов телезрителей... Он пришел и будет давать интервью ... Впервые у нас в гостях, встречайте, (модератор указывает левой рукой в сторону, где стоит А. Лапенко) Антон Лапенко!* (– из выпуска от 10 апреля 2020 г. программы «Вечерний Ургант», гость – видеоблогер А. Лапенко).

б) Пожимать руку. Данное средство может иметь значение выражения благодарности [33, с. 99].

Описание жеста: В конце интервью И. Ургант, подавая руку гостю и пожимая руку гостя, выражает благодарность приходу гостя в программу. Данное средство служит сигналом конца программы и общения с гостем.

Коммуникативная ситуация: И. Ургант подает руку: *Александр, спасибо огромное! Александр Гордон! ... Спа-*

сибо! (– из выпуска от 14 ноября 2012 г. программы «Вечерний Ургант», гость – журналист и ведущий А. Гордон).

Продемонстрированный материал свидетельствует о том, что кинетические средства И. Урганта направлены на эмоциональное самовыражение, установление контакта со зрителями и гостями, акцентирование важной информации. Кинетические средства И. Урганта имеют чисто фатический (взгляд на экран для контакта со зрителями), эмоциональный (выражение радости, удивления и стеснения) и этикетно-ритуальный характер (кинетика для приглашения и прощания).

Рассмотрим также кинетические средства, примененные Ю. Дудем в видеоблоге «вДудь»³.

1. Кинетические средства, направленные на поддержку рассказа гостя.

а) Смотреть пристально на гостя, опустив руки на колени. Средство в словаре зафиксировано как «смотреть в упор» и обозначает внимательное слушание [34, с. 56].

Описание кинетического средства: При рассказе гостя Ю. Дудь, смотря прямо на него, опускает руки перед собой на колени. Данное кинетическое средство, обозначающее внимательное слушание, постоянно встречается в целом коммуникативном ходе.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь просит гостя рассказывать, как гость ходил к большому русскому боссу. Гость Д. Маликов рассказывает: *Во-первых, это было уже достаточно давно ...* (модератор смотрит на гостя, положив скрещенные руки на свои колени) *Я себя чувствовал достаточно органично. Ничего там особенного такого провокативного не было...* (– из выпуска от 31 мая 2017 г. видеоблога «вДудь», гость – певец Д. Маликов).

б) Смотреть на верхнюю правую сторону, а руки в естественном положении подняты перед грудью. Данное средство фиксируется в словаре как «смотреть в одну точку» и обозначает, что говорящий напряженно думает о чем-то [33, с. 133].

Физическое описание: при рассказе гостя Ю. Дудь приподнимает голову и смотрит на верхний правый угол. Эта кинетика говорит о состоянии размышления у модератора.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь просит объяснить комментарий гостя в эфире «Закрытого показа» про фильм «Груз 200»: *«Если есть совесть, этого делать нельзя».* Гость А. Гордон объясняет: *Сейчас попробую. ... Для меня главная функция искусства – утешение. ... Балабанов (режиссер фильма «Груз 200») свою болезнь*

3 Модератор видеоблога «вДудь» Дудь Юрий Александрович признается Минюстом иноагентом в 15 апреля 2022 г.

внутреннюю показал, как болезнь страны, как болезнь человечества. ... Искусство – это всегда либо исповедь, либо проповедь. (Ю. Дудь, смотря в верхний правый угол, размышляет.) Я был несогласен с ним абсолютно... (– из выпуска от 3 августа 2021 г. видеоблога «вДудь», гость – журналист и ведущий А. Гордон).

в) Улыбка (средство в словаре не зафиксировано).

Физическое описание: Во время рассказа гостя Ю. Дудь, улыбаясь, выражает активную реакцию. Эта кинетика говорит об интересе модератора к рассказу гостя.

Коммуникативная ситуация: Гость Л. Агутин, отвечая на вопрос ведущего «Когда последний раз били по лицу», рассказывает: *Два год назад зимой... В Майами было дело... Приятель один мой, мы выпивали ... Он сидел за рулем. Я заснул и проснулся на асфальте (модератора улыбается) ... К нам стали подходить какие-то мешающие ... Стал подходить к нам шеф заведения итальянского ... Что он мне сказал, я не помню, но зачем-то я его ударил... (модератор улыбается).* Пример взят из выпуска от 27 февраля 2018 г. видеоблога «вДудь», гость – певец и композитор Л. Агутин.

г) Широко раскрыть глаза, обращая взгляд на экран. Средство похоже на зафиксированное в словаре средство «установиться», обозначающее удивление [33, с. 149].

Физическое описание: Ю. Дудь выражает удивление ответом гостя, широко раскрывая свои глаза и смотря на экран.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь: *Ты знаешь, какая главная музыка у молодежи? С. Шнуров: Думаю, что Фараон (российский рэп-исполнитель). Ю. Дудь удивляется: Ты знаешь про «Фараон»? (модератора, широко раскрывая глаза, смотрит на экран).* Пример взят из выпуска от 21 февраля 2017 г. видеоблога «вДудь», гость – певец и композитор С. Шнуров.

2. Кинетическое средство «воздевать указательный палец» для акцента на информацию в речевых высказываниях (средство в словаре не зафиксировано).

Физическое описание: задавая гостям вопрос, Ю. Дудь на важном месте речи воздевает (или показывает) указательный палец для акцента на важной информации.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь: *Я как раз помню первую реплику (воздевает указательный палец) того эфира (эфир, в котором обсуждается фильм «Груз 200») ... и первая (воздевает указательный палец для акцента) высказывавшая женщина... (– из выпуска от 3 августа 2021 г. видеоблога «вДудь», гость – журналист и ведущий*

А. Гордон).

3. Кинетические средства при передаче дополнительной информации зрителям.

а) Взгляд на камеру т.е. взгляд в одну точку [33, с. 161].

Физическое описание: Ю. Дудь в своем вопросе дает зрителям дополнительную информацию, переводя взгляд на экран. Эта кинетика сопровождается с высказыванием «для тех, кто не знает...».

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь спрашивает В. Познера: *Главным медиа-ньюсмэйкером прошлой недели стал человек, которого зовут Артем Шейнин... (модератор переводит взгляд на экран и начинает представлять Артемеа Шейнина) Для тех, кто не знает, Артем Шейнин – это тот человек, который год назад широкую известность приобрел... При чем сделал это с такой довольно страшной бравадой... У меня возникает один вопрос... (– из выпуска от 18 октября 2017 г. видеоблога «вДудь», гость – журналист и ведущий В. Познер).*

б) Поднять руку и указать пальцем на нижнюю часть экрана, смотря на камеру (средство в словаре не зафиксировано).

Физическое описание: В видеоблогере «вДудь» имеется рубрика «Конкурс», в которой гость приносит подарок в качестве выигрыша для победителя в конкурсе комментирования этого выпуска по определенному модератором и гостем требованию. Ю. Дудь, смотря на экран и указывая указательным пальцем на нижнюю часть экрана, где пишут комментарии, рассказывает про требования к конкурсу. Это средство рассматривается как призыв к активному участию зрителей в комментировании для повышения рейтинга этого видеоблогера.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь уточняет: *Конкурс! Что ты принес? А. Лапенко отвечает: Я принес футболку... Ю. Дудь объясняет требование конкурса: Условие конкурса! Давайте придумаем это имя (имя инженера, которого играет гость в своем ролике) ... Друзья! (модератор смотрит на экран и указывает на нижнюю часть экрана) Комментарий нужно оставить под прикрепленным постом, чтобы мы снова не заполнили все комментарии и люди могли обменяться впечатлениями (– из выпуска от 3 марта 2020 г. видеоблога «вДудь», гость – видеоблогер А. Лапенко).*

4. Кинетическое средство «рукопожатие», обозначающее конец общения и выражение благодарности [33, с. 99].

Физическое описание: В конце интервью Ю. Дудь пожимает руку гостю, выражая благодарность.

Коммуникативная ситуация: Ю. Дудь подает руку и пожимает руку гостя: *Спасибо тебе. А. Лапенко: Спаси-бо. Юрий* (– из выпуска от 3 марта 2020 г. видеоблога «вДудь», гость – видеоблогер А. Лапенко).

Исследование кинетических средств в видеоблоге «вДудь» доказывает их информационный характер. Для поддержки рассказа гостя Ю. Дудь использует разные реакции (внимательное слушание, размышление, улыбка и удивление). При акценте на информацию Ю. Дудь также использует кинетическое средство «воздевает палец». При контакте со зрителями кинетика Ю. Дудя ориентирована на информационную передачу. Этикетная кинетика рукопожатия также наблюдается в конце интервью, что обозначает конец общения с гостем.

Выводы

Идиостиль как объект исследования отражается в традиционно-лингвистических, когнитивно-лингвистических и коммуникативно-деятельностных исследованиях. При изучении идиостиля модератора как публичной языковой личности в медийной коммуникации необходимо опираться на принцип семиотичности.

Кинетические средства с точки зрения семиотичности являются важным элементом идиостиля модератора. Общее в применении кинетических средств И. Урганта и Ю. Дудя заключается в акценте на важную информацию через указательный палец и рукопожатие в самом конце

интервью, обозначающее конец общения.

В ТВ программе «Вечерний Ургант» наблюдаются разные кинетические средства: средства для самовыражения разных эмоций (выражение радости, стеснения, искренности и удивления), средства для установления фатического контакта со зрителями (взгляд на экран, указать на экран), ритуальные средства для приветствия (указать левой рукой в сторону, где стоит гость, для приглашения) и прощания (пожимать руку). Эмоциональность, фатическая коммуникативность и ритуальность кинетики в определенной степени характеризует коммуникативный стиль И. Урганта как легко-общающийся, оживленный и эмоциональный, что помогает ему достигать конечной цели программы – развлечения и организации досуга.

В отличие от кинетических средств И. Урганта, кинетические средства Ю. Дудя носят информационный характер. Взгляд, обращенный на гостя, улыбка, взгляд в верхний правый угол и большие глаза показывают интерес Ю. Дудя к рассказу, поддерживают непрерывный рассказ гостя. Взгляд на экран для установления контакта со зрителями также нацелен на передачу информации (привлечение внимания зрителей к какому-то событию или личности, представление о требовании к конкурсу). Информационность кинетических средств совпадает с целью видеоблога – раскрытие публичной личности. В целом кинетические средства, используемые Ю. Дудем, характеризуют его идиостиль как рациональный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Е.А. Исследование идиостиля информационно-медийной языковой личности // Вестник ТГПУ. Томск: ТГПУ, 2017. № 3 (180). С. 132 – 186.
2. Бартерева В.В. Кинетический компонент в эмоциональном диалоге // Litera. М.: ООО «НБ-Медиа», 2017. № 1. С. 1 – 10.
3. Болотнов А.В. Изучение языковой репрезентации тезаурусного подстиля публичной языковой личности в медиадискурсе // Вестн. Том. гос. ун-та. Томск: ТГУ, 2013б. № 371. С. 11 – 15.
4. Болотнов А.В. Интеллектуальный субстиль языковой личности и его особенности: лингвистическая интерпретация понятия // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Томск: ТГПУ, 2014в. Вып. 9 (150). С. 62 – 69.
5. Болотнов А.В. Коммуникативный стиль языковой личности (на материале публичного дискурса ведущего радиостанции «Эхо Москвы») // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Томск: ТГПУ, 2013в. Вып. 3 (131). С. 180 – 183.
6. Болотнов А.В. Отражение индивидуальных особенностей ментально-психологического подстиля публичной языковой личности в дискурсивной практике // Сибирский филологический журнал. 2013а. № 2. С. 242 – 249.
7. Болотнов А. В. Отражение интеллектуального субстиля языковой личности в публичном дискурсе // Сибирский филологический журнал. 2014а. № 3. С. 202 – 210.
8. Болотнов А.В. Регулятивные средства и структуры как отражение коммуникативного стиля языковой личности // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Томск: ТГПУ, 2013г. Вып. 10 (138). С. 208 – 213.
9. Болотнов А.В. Современная информационно-медийная личность и ее типы (по данным анкетирования) // Коммуникативные исследования. Омск: ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского», 2015. № 2 (4). С. 47 – 55.
10. Болотнов А.В. Языковая личность и медиасреда: коммуникативно-когнитивные аспекты взаимодействия: коллективная монография / Н.С. Болотнова, А.В. Болотнов, Н.В. Камнева, А.А. Каширин, А.В. Курьянович, И.А. Пушкарева; под ред. Н.С. Болотновой. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2017. С. 10 – 34; 131 – 138; 166 – 177.
11. Болотнов А.В. Языковая репрезентация эпистемологических субстилей публичных языковых личностей в медиадискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014б. Вып. № 4 (041). С. 63 – 72.
12. Болотнова Н.С. Варьирование идиостиля публичной языковой личности в медиатекстах разных жанров // Сибирский филологический журнал. Ново-

- сибирск: Изд-во ИФЛ СО РАН, 2015б. Вып. 1. С. 150 – 158.
13. Болотнова Н.С. Идиостиль публичной языковой личности в аспекте константных и переменных признаков // Сибирский филологический журнал. Новосибирск: ИФЛ СО РАН, 2015а. № 3. С. 203 – 214.
 14. Болотнова Н.С. Категория диалогичности медиатекста как отражение идиостиля автора // Вестник ВолГУ. Волгоград: ВолГУ, 2021. № 2. С. 16 – 25.
 15. Болотнова Н.С. Отражение медийных коммуникативных универсалий в медиатекстах разных жанров // Сибирский филологический журнал. 2017. №1. С. 149 – 160.
 16. Болотнова Н.С. Регулятивность в публичном аргументативно-полемиическом медиадискурсе информационно-медийной языковой личности // Вестник ТГПУ. 2016. № 7(172). С. 138 – 145.
 17. Болотнова Н.С., Болотнов А.В. Когнитивный стиль языковой личности в структуре модели идиостиля: к постановке проблемы // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск: ИФЛ СО РАН, 2012. № 4. С. 187 – 193.
 18. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 654 с.
 19. Григорьев В.В. Поэтика слова: на материале русской советской поэзии / В.В. Григорьев. – М.: Наука, 1979. – 343 с.
 20. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. М.: Изд-во КДУ, Добросовет, 2020. 180 с.
 21. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
 22. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 333 с.
 23. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое лит. обозрение, 2002. 592 с.
 24. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М.: Знание, 1989. 64 с.
 25. Пищальникова В.А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект. Барнаул: АГУ, 1992. 73 с.
 26. Попова Т.И. Актуальные направления исследования медийного интернет-пространства // Медиалингвистика. СПб.: СПбГУ, 2018. № 5 (3). С. 258 – 272.
 27. Сапига Е.В. Развитие эмпатийных умений у студентов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 202 с.
 28. Солдаткина Я.В. Журналистский текст как знаковая система // Преподаватель XXI век. М.: МПГУ, 2014. № 3. С. 293 – 299.
 29. Чернышева Т.А. Идиостиль: Лингвистические контуры изучения // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 29–23.
 30. Четверикова О.В. Знаки авторства как средства вербальной манифестации смысловой сферы творческой языковой личности: дис. ... доктора филологических наук. – Тверь, 2013. 400 с.
 31. Efron D. Gesture, Race and Culture. Paris: Mouton, 1972. 226 p.
 32. Jefferson G. Glossary of transcript symbols with an introduction // Conversation Analysis: studies from the first generation / ed. by Gene H. Lerner. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. P. 13 – 35.

Использованные словари

33. Словарь языка русских жестов / С.А. Григорьева, Н.В. Григорьев, Г.Е. Крейдлин. Москва: Яз. рус. культуры; Вена: Wiener Slawistischer Almanach, 2001. 256 с.
34. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю.А. Ларионова. Москва: Аделант Астрель, 2014. 512 с.

© Ван Сюэфэн (Daniil.van2016@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ШИЛЛЕРОВСКИЙ КОД» В НОВЕЛЛЕ ТОМАСА МАННА «Тонио КРЕГЕР»

Вольский Алексей Львович

Доктор филологических наук, РГПУ им. А.И. Герцена

volskij@mail.ru

Разумахина Ксения Юрьевна

Кандидат филологических наук, старший преподаватель,

Российский Государственный Педагогический

Университет имени А. И. Герцена;

Младший научный сотрудник, научно-исследовательская

лаборатория «Русская классика: аксиологические основы

и мировой контекст» РГПУ им. А. И. Герцена

razumakhina.kseniya@inbox.ru

"THE SCHILLER CODE" IN THOMAS MANN'S SHORT STORY "TONIO KRÖGER"

**A. Volskiy
K. Razumakhina**

Summary: The article attempts to interpret Thomas Mann's short story "Tonio Kröger" on the basis of the "Schiller code", which is present in it as a text and as a subtext. The textual level is formed by F. Schiller's drama "Don Carlos", with one of the characters of which - the Spanish King Philip the Second - the protagonist of the short story "Tonio Kröger" feels a spiritual kinship. This kinship lies in the contradictory feelings of superiority and rejection. This combination is not an isolated example; it is characteristic of many key works of German and, more broadly, European modernity. It was theoretically substantiated in F. Schiller's philosophical essay "Über die naive und sentimentalische Dichtung", which forms the ideological subtext of the short story. The article traces parallels between T. Mann's short story and F. Schiller's essay. The anthropological type of sentimental consciousness also allows us to draw a parallel between the image of the artist and the criminal, so characteristic of both the works of T. Mann and F. Schiller. The comparison of Mann's short story and Schiller's essay allows us not only to understand this famous short story more deeply, but also to reveal new facets of F. Schiller's work.

Keywords: T. Mann, F. Schiller, Tonio Kreger, Don Carlos, naive and sentimental poetry, artist, criminal.

Аннотация: В статье предпринята попытка интерпретации новеллы Томаса Манна «Тонио Крегер» на основе «шиллеровского кода», который присутствует в ней как текст и как подтекст. В тексте новеллы упоминается драма Ф. Шиллера «Дон Карлос», с одним из персонажей которой – испанским королем Филиппом Вторым – главный герой новеллы, будущий писатель Тонио Крегер чувствует духовное родство. Это родство заключается в противоречивом чувстве превосходства и отверженности. Подобное сочетание не является единичным примером, оно характерно для многих ключевых произведений немецкого и шире – европейского – модерна. Оно получило теоретическое обоснование в философском эссе Ф. Шиллера «Наивная и sentimentalная поэзия», которая образует идейный подтекст новеллы. В статье прослеживаются смысловые параллели между новеллой Т. Манна и эссе Ф. Шиллера. Антропологический тип sentimentalного сознания позволяет также провести параллель между образом художника и преступника, столь характерный как для творчества Т. Манна, так и для творчества Ф. Шиллера. Сопоставление новеллы Манна и эссе Шиллера позволяет не только глубже понять эту знаменитую новеллу, но и выявить новые грани в творчестве Ф. Шиллера.

Ключевые слова: Т. Манн, Ф. Шиллер, Тонио Крегер, Дон Карлос, наивная и sentimentalная поэзия, художник, преступник.

В статье «Гете и Толстой» Т. Манн объясняет, что стремление писателя к славе, популярности и признанию есть обратная сторона его экзистенциального одиночества. Он сочувственно цитирует признание Л.Н. Толстого. «Мне хотелось, - пишет Толстой о поре своей юности, - чтобы все меня знали и любили. Мне хотелось сказать свое имя...и чтобы все были поражены этим известием, обступили меня и благодарили бы за что-нибудь» [1, с.499].

Сходное чувство испытывает и герой его новеллы «Тонио Крегер» (1903 г.). Он рассказывает своему другу Гансу Ганзену о шиллеровской драме «Дон Карлос», в которой наибольшее впечатление на него произвела сцена с плачущим испанским королем [2, с.200]. Дон Филипп заплакал, когда понял, что маркиз Поза – единственный человек, которому он доверился, предал его [3, с.391]. И хотя будущему писателю Тонио Крегеру еще только 14

лет, он уже ощущает душевное родство с мрачным властелином, с которым его роднит общее чувство одиночества и величия. Тонио Крегер, сознавая свое духовное избранничество, подобно испанскому владыке, «ищет человека» [3, с.437].

Это противоречивое сочетание восходит, во-первых, к Ф. Ницше, [4] к «проклятым поэтам», Байрону, немецкой романтической культуре от Г. ф. Клейста («Амфитрион») и Ф. де ла Мотта Фуке («Ундина») до Р. Вагнера («Лоэнгрин»).

Однако если искать этому мотиву исходное теоретическое обоснование, то им станет эссе Ф. Шиллера «Наивная и sentimentalная поэзия» (1795), положившее начало историко-философской типологии литературы в Германии. Годы спустя Гете говорил своему секретарю Эккерману:

Понятие классической и романтической поэзии, те-

перь распространенное повсеместно и вызывающее так много споров и разногласий, ... пошло от нас с Шиллером. ... полемизируя со мной, (он) написал статью о наивной и сентиментальной поэзии [5].

В своем эссе Шиллер предпринимает попытку историко-философской интерпретации литературного процесса на основе различия двух типов творческого сознания – наивного и сентиментального, наиболее сжатая формула которого гласит: «Поэт – либо сама природа, либо ищет ее» [6].

Теоретическая типология искусства у Шиллера зиждется на противопоставлении творчества, обусловленного либо природой, либо свободой, а его историческая типология – диалектикой их взаимодействия – первоначальным неполным тождеством, последующим растождествлением и обретением абсолютного тождества в идеале [7]. Наивное художественное сознание и соответственно наивная поэзия соответствует тезису, сентиментальное – антитезису.

Для интеллектуальной прозы Т. Манна шиллеровское эссе было не только центральным текстом немецкой философской эстетики, но и составляло важнейший подтекст его совокупного творчества [8].

Одним из самых ярких примеров художественного воплощения шиллеровской поэтики стала новелла «Тонио Крёгер», в которой антитеза наивного и сентиментального образует идейный подтекст и воплощается многообразно, но наиболее эксплицитно – в образах «концептуальных персонажей» [9] – русской художнице Лизавете Ивановне и немецком писателе Тонио Крегере, диалог об искусстве которых развивается по шиллеровскому коду.

Лизавета провозглашает искусство высшей формой жизни, преображением страстей посредством художественного слова, путем к всепониманию, всепрощению и любви [2, с.222]. Тонио Крёгер возражает, что эти возвышенные определения имеют силу только для русской литературы, которую он называет «святой». Эпитет «святая» в его устах созвучен шиллеровскому понятию «наивная».

Для Тонио русская литература обладает целомудренной целостностью именно потому, что не знает трагического конфликта между природой и свободой, бытием и познанием, которым он сам мучается. Суть этого конфликта состоит, с одной стороны, в отрицании природы (пошлого мира «белокурых и голубоглазых»), в гамлетовской «познавательной брезгливости» по отношению к этому миру, а с другой стороны, ностальгии по этому миру, тоске по «блаженству обыденности» [2, с.225]. Тонио Крёгер – сентиментальный художник. Трудно сказать, что какое искусство выше – то, которое являет чудо

целомудренной святости или то, которое зиждется на страдальческом познании.

Отчасти ответ на этот вопрос дает новелла «Тяжелый час» (1905), героем которой станет не просто шиллеровский персонаж типа Тонио Крегера, а сам Фридрих Шиллер, изображенный, как и Тонио Крёгер, в момент острого творческого кризиса. В горьких раздумьях он пытается найти формулу своего искусства на основе сравнения себя со своим великим другом, И.В. Гете, который, не ведая сомнений, творит наивно, легко, божественно:

Но в сердце он уже почувствовал жало неминуемой мысли, мысли о нем, о том человеке, светлом, плотском, чувственном, божественно-бессознательном, о нем, который живет там, в Веймаре, и которого он любит с томительно-враждебным чувством. ... Или тот более велик? Почему? Разве он побеждает упорством, истекая кровью? И поражение его разве может стать трагическим зрелищем? Он, может быть, божество, но не герой. А божеством быть легче, чем героем! Легче... Ему труднее... — а потому не есть ли это (творчество – А.В.) и нечто высшее? [2, с.417]

«Всего, чего я добился, - говорит уже не манновский, а реальный Шиллер, досталось мне только величайшим напряжением сил, иногда сверхъестественным» [2, с.611].

Вот почему для Т. Манна подлинным героем является все же не тот, кому легко, а тот, «кому труднее», сентиментальный художник Тонио Крёгер и цель, которую он перед собой ставит, выше той цели, которой способен достичь художник наивный.

Как и манновский Шиллер, Тонио Крёгер тяготеет своей свободой. Проницательная Лизавета это хорошо видит и называет его «заблудшим бюргером» потому, что Тонио, однажды вступив на тернистый путь познания, малодушно тоскует по блаженству наивной жизни. Как было отмечено выше, их разговор разворачивается по шиллеровскому коду. Шиллер говорит, что тяжкое бремя свободы искушает желанием ее отбросить и вернуться в первоначальное наивное состояние:

Пока мы оставались лишь детьми природы, мы были счастливы и совершенны, когда мы стали свободными, мы утратили и то и другое [6].

Однако Шиллер предостерегает от иллюзии возвращения к природе, которое было бы оплачено ценой отказа от завоеваний разума и культуры, ибо такого рода возвращение сопряжено с утратой человеческого достоинства. Шиллер говорит:

Та природа, которой ты завидуешь в мире, не имеющем разума, недостойна уважения, недостойна того, чтобы ты тосковал по ней. Ты оставил ее позади себя, и

пусть останется она позади тебя навеки [3, с.362-363].

Ибо только через раздвоенность, страдание, болезн, разумеется, не в медицинском, а в философском смысле слова, иными словами, через сентиментальную культуру ведет путь к высшему гуманизму и подлинному аристократизму личности и «гений болезни человечней, чем гений здоровья.» [2, с.510].

Вот почему для Крегера нет пути назад, а есть только путь вперед. И это путь самопознания, а его метафорой является путешествие, которое ведет Тонио Крегера к его «исходной точке» [2, с.229].

«Вы что ж, батюшка, опять в Италию собрались?» [2, с.228] – иронически спрашивает Тонио Лизавета, когда Тонио сообщает ей о своем намерении отправиться в путешествие. Италия в немецкой культурсемиотике – это образ чувственной природы, искушение блаженством обыденности. Гений Тонио ведет его трудным, но верным путем на Север – в Данию, к его истоку, который парадоксальным образом находится не позади, а впереди.

Но что считать «исходной точкой»? В новелле этих точек три. Первый пункт самопознания – личный. Крeгер приезжает в родной город, в котором чувствует себя неуютно. Морское путешествие по Балтике переносит его в мир надличных форм. Вторым истоком становится датский Хельсингер (Эльсинор) – родина Гамлета, его литературного прототипа. И наконец третий исток – датская деревушка Альсгарде, в названии которой угадывается Асгард, жилище германских богов-асов. Альсгарде – мифологический исток, в котором перед ним вновь возникают образы его детства – Ганс Ганзен и Ингеборг Хольм. «Вечное возвращения того же самого» дает ему понять, что отчуждение от природы и тоска по ней является не просто его психологической проблемой, а метафизическим законом его бытия. На этом основании и его отношение к миру. Он приходит к выводу, что тосковать о блаженстве – пошлость, но бескорыстно созерцать красоту природы в высшей степени благородно. Шиллер говорит об этом так:

Но если ты утешился в утрате блаженства природы (блаженства обыденности – А.В.), то пусть совершенство ее останется образцом для тебя. Потерю первого оплакивает лишь чувственный человек; об утрате второго может тосковать лишь человек моральный [3, с.363].

Финал новеллы образует философское письмо Тонио Лизавете, в котором он объявляет, что возвращается в «далекую Аркадию», т.е. завершает путь самопознания. Наслаждению чувственным миром он предпочитает его воплощение в сверхчувственные и вечные формы искусства.

Я вглядываюсь в неродившийся, еще призрачный мир, который требует, чтобы его отлили в форму, упорядочили, вижу тлечю теней, отбрасываемых человеческими

фигурами, эти тени машут мне – воплоти и освободи нас! [2, с.258-259].

Самопознание ведет его от гамлетовского неприятия мира к гармонии с миром, к *новой* наивности, основанной на рефлексии, т.е. к идеалу.

В ключевом примечании к своему эссе Шиллер указывает, что наивная и сентиментальная поэзия относятся друг к другу не как первая и вторая, а как «первая и третья категория благодаря тому, что первая связывается с прямой противоположностью ее:

Противоположность наивного чувства, – продолжает Шиллер, – есть именно размышляющий рассудок, и сентиментальное настроение есть результат стремления восстановить наивное чувство... также при условии рефлексии. Это произошло бы благодаря достигнутому идеалу, в котором искусство снова столкнулось бы с природой. Если проследить те три понятия по категориям, то мы найдем природу и соответствующее ей наивное настроение всегда в первой, искусство, как уничтожение природы свободно действующим разумом, всегда во второй, наконец, идеал, в котором завершенное искусство возвращается к природе, в третьей категории.» [2, с.406].

При таком подходе понятие сентиментальный соответствует уже не антитезису, как было сказано ранее, а синтезу. Оно связано с динамической, т.е. антиномической природой категории сентиментальный, которая есть двуединство отчуждения от природы и одновременно тоски по ней. Первым моментом является рефлектирующий рассудок, вторым – сентиментальное настроение. В отличие от наивной целостности, сентиментальное раздвоено в себе, дуально, или, по выражению Т. Манна, проблематично.

История развития его сентиментального чувства имеет свою историю, состоящую из трех фаз. Первой фазой была пора его детства и отрочества – время еще смутно сознаваемого одиночества и влюбленности в мир «белокурых и голубоглазых». Вторая фаза – начало зрелости, когда он позабыл Ганса Ганзена и Ингеборг Хольм, начал осознавать свою субъективность, уводящую его от мира, ведущую к гамлетовской «познавательной брезгливости» [2, с.223]. Это фаза, названная Шиллером рефлектирующим рассудком. В ней «застревает», в частности, приятель Тонио Адальберт, который «не любит весну» [2, с.216-218]. Но творчество Крегера «предначертанное и роковое» и он, совершая круговое движение, возвращается к тождеству с природой, которое, однако, возможно «при условии рефлексии».

Антропологический тип, вариацией которого выступает сентиментальный художник, допускает и иную воз-

возможность развития, которая тоже присутствует в новелле.

Как мы помним, во время посещения родного города Тонио задерживает полицейский по подозрению в сходстве с разыскиваемым преступником. Тонио просит предъявить паспорт. Вместо паспорта он предъявляет манускрипт. Немного обескураженный полицейский приносит извинения за якобы случайную ошибку. «Врешь, голубчик» [2, с.239]. – думает про себя Тонио, т.к. знает, что вызвал подозрение неслучайно. Писатель, т.е. сбившийся с пути бюргер, для бюргера добропорядочного всегда подозрителен.

Этот эпизод продолжает сюжет с банкиром-авантюристом, о котором Тонио говорит Лизавете. Банкир, оказавшись в тюрьме, становится писателем [2, с.220-221]. Тонио говорит, что на самом деле не тюрьма привела его к писательству, а скорее, наоборот, предрасположенность к творчеству привела его в тюрьму. Авантюризм в творчестве, преступание эстетических норм, называется гениальностью, авантюризм в жизни, в коммерции, преступание норм этики, называется преступлением и карается тюрьмой.

Художник и преступник становятся разными сценариями развития одного и того же антропологического типа – антибуржуазного. Об этом сходстве писал Ф. Ницше. В «Сумерках идолов» есть знаменитый фрагмент «Преступник и что ему родственно. «Тип преступника, – говорит Ницше – это тип сильного человека при неблагоприятных условиях, это сильный человек, сделанный больным». К этому типу Ницше относит также артиста, гения, философа.... [11] В «Сумерках идолов» Ницше обобщал опыт антивикторианского декаданса и проклятых поэтов, но истоки этого сопоставления ведут если и не к Франсуа Вийону, то по крайней мере к истокам модернизма, к авантюристам эпохи Просвещения и к Ф. Шиллеру.

Распространено мнение, что Шиллер – прекрасодушный поэт-идеалист, поэт-моралист. Это ставили ему на вид многие эстеты, даже великий Ф. Гундольф, который говорил, что у Шиллера рассудочная моральная риторика поглотила поэзию и что не может быть великим поэтом тот, кто поставил поэзию на службу риторическим целям. За этой маской поэта-идеалиста Гундольф не заметил другого Шиллера, не Шиллера-овцу, а Шиллера-волка. «Таким он оживает, пишет М. Коммерель, в образе Фиеско, аллегорический символ которого – черный камень и золотая змея и который с врагами ведет себя с обходительностью угодливого царедворца, с друзьями же принимает обличье мякотелого сластолюбца, по-ребячески забывающегося в пустяках, а затем, сняв маску, посрамляет всех бодрых и речистых тем, что уже завершил дело, к которому они еще и не приступали...» [12, с.271].

Показательно, что первую главу своего исследования о Шиллере М. Коммерель называет «Заговорщик». От этого Шиллера ниточка тянется через «подпольного» человека Ф.М. Достоевского к Ф. Ницше и Т. Манну.

Самыми яркими персонажами его драм являются именно блистательные заговорщики – Франц Моор, Фиеско, Маркиз Поза, Валленштейн, Мария Стюарт, и, конечно, герой его последней, незавершенной, но самой грандиозной драмы – «Деметриус, или кровавая свадьба в Москве», о русской истории и Лжедмитрии.

Напомню коллизия этой трагедии состоит в том, что в отличие от пушкинского самозванца Гришки Отрепьева шиллеровский Деметриус изначально искренно верит в свое царское происхождение. Переводя на язык шиллеровской поэтики, он – наивен. В гармонии с собой он вершит великие дела. И пока он наивен, он добр и победоносен. Как только ему открывается его самозванство (это происходит случайно), как только внутренняя цельность его личности разрушается, как только вера в свое великое предназначение оставляет его, иными словами, как только он становится *сентиментальным*, он превращается в кровожадное чудовище, а удача ему изменяет.

В предсмертной статье «Слово о Шиллере» Т. Манн проводит важнейшую параллель между образом самозванца (а чем является сентиментальный художник как не эстетическим Лжедмитрием, маской разлученного с добром и истиной человека?) и самим Шиллером:

Если вдуматься, что означает для художника, для поэта, вера в самого себя, в свое дарование, в чистоту и благородство своих помыслов в свой долг перед человечеством – становится страшно при мысли, до какой степени один из них – на вершине славы, когда все совершилось по его желанию, все в него верят благоговей перед ним – вживается в идею обмана, в идею фальши и самозванства, в жребий одинокой души, навеки разлученной с правдой, изнемогающей под бременем роковой тайны, с которой он должен идти вперед, страшась сбросить личину, дабы не вырвать у народа его заблуждение, его восторженную веру и тем самым не ввергнуть его в бедствия. И страшно, что во время такого чуть ли не субъективного углубления в объективный трагизм своего замысла, из которого он рассчитывал создать нечто неслыханно великое – его застигла смерть [2, с.567].

Т. Манн, который написал эти строки за пару месяцев до смерти, хочет, чтобы мы поверили, что Шиллер, когда он пишет о Лжедмитрии, подразумевает самого себя. И это правда. Вместе с тем, читая эти строки, трудно избавиться от ощущения, что, говоря о Шиллере, Т. Манн говорит и о себе самом. Ведь и к нему могут быть применены слова о «жребии одинокой души», изнемогающей «под бременем роковой тайны», и ужас от фальшивого

дара, как бесовского наваждения, которым он наделил своего любимого героя – Адриана Леверкюна, который во имя вдохновения, во имя творческой наивности, пошел на роковой пакт, совершив ритуальное жертвоприношение разума – *sacrificium intellectus*.

Еще Ф. Шлейермахер писал, что толкователь способен понимать текст лучше самого автора [13, с. С 64].

Если и не абсолютизировать этот постулат, то все же приходится признать, что рассмотрение литературы в большом времени позволяет увидеть смысловой изоморфизм там, где автор к нему сознательно не стремился. Теория большого модернизма позволяет не только распознать шиллеровский подтекст в творчестве Томаса Манна, но через интерпретацию такого подтекста открыть и «другого» Шиллера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манн Т. Гете и Толстой. Фрагменты к проблеме гуманизма. // Манн Т. Собрание сочинений. Т.10. М., 1960, с. 499
2. Манн Т. Тонио Крегер // Манн Т. Собрание сочинений. Т.7. Рассказы. М., 1960, с.200 -611.
3. Шиллер Ф. Дон Карлос // Шиллер Ф. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 2. М., 2012, с.391 -437.
4. «Самый великий тот, кто может быть самым одиноким». Ницше Ф. По ту сторону добра и зла // Сочинения в 2 т. Т. 2 / пер. с нем. Ю.М. Антоновского, Н. Полилова, К.А. Свасьяна [и др.]. М., 1990. С. 326.
5. Эккерман И.П. Разговоры с Гете. М., 1986, с.354.
6. Шиллер Ф. Наивная и сентиментальная поэзия // Шиллер Ф. Собрание сочинений в 6 томах. Т. 5. М., 2012, с.362 -370.
7. Szondi P. Das Naive ist das Sentimentalische. Zur Begriffsdiagnostik in Schillers Abhandlung. // Szondi P. Schriften II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, S.59-105, здесь S.96 и далее.
8. Эссе Шиллера Т. Манн называет «классическим и исчерпывающим», «включающим все остальные теоретические труды, которые вследствие этого как бы становятся излишними». Манн Т. Гете и Толстой // Манн Т. Собрание сочинений. Т.9. Рассказы. М., 1960, с.490
9. О концептуальных образах см. Делез Ж. Гваттари Ф. Что такое философия? СПб., 1998, с.80-110.
10. Манн Т. Гете и Толстой // Манн Т. Собрание сочинений. Т.10. М., 1960, с.510
11. Ницше Ф. Сумерки идолов, или как философствуют молотом // Ницше Ф. Сочинения в двух томах. Т. 2. М., 1990, с. 621.
12. Коммерель М. Поэт как вождь в период немецкой классики. СПб., 2018, с. 271.
13. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб., 2004, с.64.

© Вольский Алексей Львович (volskij@mail.ru), Разумахина Ксения Юрьевна (razumakhina.kseniya@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБРАЗ БОГАТЫРЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ю. ШЕСТАЛОВА

THE IMAGE OF A HERO IN
THE WORKS OF YU. SHESTALOV

S. Gerasimova

Summary: This article is devoted to the analysis of the works of the Mansi writer Yu. N. Shestalov in order to consider and identify the image of the hero in literary works. The subject of the study is the works of Yu. N. Shestalov, published in his collections in different years. The image of the hero in the works of the Mansi writer Yu. N. Shestalov had not previously become an object of study in Mansi literary criticism. An analysis of the texts examined showed that the author turns to Mansi folklore when describing the hero, often more embellishing his appearance or manners. The author describes the fighting more emotionally than in the heroic songs of the Mansi people.

Keywords: Yuvan Shestalov, Mansi writer, image, hero.

Герасимова Светлана Алексеевна

Старший научный сотрудник, Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок

(г. Ханты-Мансийск)

geras_sa78@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена анализу произведений мансийского писателя Ю.Н. Шесталова, чтобы рассмотреть и выявить образ богатыря в литературных произведениях. Предметом исследования являются произведения Ю.Н. Шесталова, опубликованные в его сборниках в разные годы. Образ богатыря в творчестве мансийского писателя Ю.Н. Шесталова ранее не становился объектом изучения в мансийском литературоведении. Анализ рассмотренных текстов показал, что автор обращается к мансийскому фольклору при описании героя, зачастую более приукрашивая его внешность или манеры. Боевые действия автором описаны более эмоционально, чем в героических песнях народа манси.

Ключевые слова: Юван Шесталов, мансийский писатель, образ, богатырь.

Введение

Ю.Г. Хазанкович отмечает, что «Воздействие фольклорных элементов (фольклорного сюжета, образов, поэтических формул и т. п.) на жанровый облик художественных произведений прозаиков Севера можно проследить на нескольких поэтических уровнях: сюжетно-тематическом <...>, структурно-повествовательном <...>, изобразительном <...>» [15, с. 39]. Но писатели в разной степени использовали фольклорные мотивы, а также стилистические приёмы, которые устоялись в фольклорно-эпической традиции.

Имя Ивана Николаевича Шесталова одно из значимых в истории мансийской литературы. В литературу он приходит в 50-х гг. XX века, «он знаком и с фольклорным наследием своего народа, которое наделило его особенностями национального мышления и образным видением мира, манерой повествования и композиционным построением произведений, использованием изобразительных средств» [2, с. 144]. Его творчество привлекает интерес отечественных и зарубежных исследователей, накоплен немалый опыт изучения творчества писателя. Учёные рассматривали не только творчество мансийского писателя в целом (С.С. Динисламова [9], Е.В. Чепкасов [17], К. Надь [10], Доминик Самсон Норман де Шамбург [11] и др.), но и на примере отдельных образов в его произведениях. Н.В. Федорова рассмотрела образы традиционных шаманов в творчестве Ю. Шесталова [14, с. 38–39], Р.З. Хайруллин показала эволюцию образа мира и человека [16, с. 386–394], С.С. Динисламова в творчестве Ю. Шесталова исследовала образ лирического героя [6, с. 309–320], образ природы [8, с. 53–60], образ матери [7,

с. 28–34], образ города [5, с. 335–346].

Трансформацию фольклорных и мифологических образов (сказочных персонажей) в творчестве Ювана Шесталова рассматривали В.В. Гаврилов [1, с. 50–58], С.С. Динисламова [3, с. 43–53; 4, 17–19] и др.

Образ богатыря в творчестве рассматриваемого писателя не являлся объектом изучения.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили произведения Ю.Н. Шесталова разных лет, в которых отражается образ богатыря [18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26].

В работе использованы традиционные методы литературоведческого анализа: структурно-семантический, сравнительно-сопоставительный, метод описательной поэтики.

Результаты

Герои народных сказок служили источником вдохновения писателей и поэтов для создания оригинальных произведений. Герой из фольклора приходил в авторскую сказку, сохраняя свою традиционную роль: положительный герой всегда оставался положительным, а отрицательный герой – отрицательным. Фольклорный герой – богатырь отражён и в творчестве мансийского писателя Ювана Шесталова.

Ю. Шесталов в своём произведении «Красная легенда

на белом снегу» пишет «Началась былина. Её пел старик про века минувшие. Летели крылатые звуки из-под пальцев музыканта. Он пел о том далёком времени, когда на земле жили богатыри. Он пел о богатыре Нёр-ойке <...> Родила лесная женщина Миснэ меня, Нёр-ойку, песенного человека, сказочного человека. И я, слышу боль и горечь лесных людей» [19, с. 57].

Здесь упоминается, что мать богатыря – лесная женщина Миснэ. В другом тексте говорится о небесном происхождении богатыря:

Тысячелетье... тысячелетье...
Какое имя я носил в ту пору?
Мир древних сказок и широк, и светел.
В нем все волшебное – и моря, и горы.
Я тоже сказочный. В одной руке держу
Я молнию. В другой пылает солнце.
И вот на сказочном коне сiju,
И конь галопом сказочным несется.
Зовут меня Отыр – небесный сын.
Богатырем слыву я у народа,
И льются песни плавные, как жир,
Что выплеснут на вздыбленную воду... [23, с. 97]

В произведениях Ювана Шесталова богатырь наделён невероятной силой. Например, в песне о Нёр-ойке поётся «Сильным слыл тот богатырь. Одной рукой на бегу останавливал лося. Двумя руками медведя, как головешку, через гору перебрасывал» [19, с. 57], а Тагт-котиль-ойка «Силой и могуществом славится этот богатырь» [20, с. 68]. В сказке «Внук» богатырь, будучи ребёнком, уже обладал силой. Играя с детьми в мяч, он толкнул мяч так, что «кому досталось по спине – тот надвое разломился, кого чуть задело – лежал как мёртвый столько времени, что уху из мёрзлой рыбы сварить, да ещё успеешь съесть. Вот такой был дар» [20, с. 7].

Сила Тагт-котиль-ойки прослеживается и в размере оружия: он имеет такой богатырский лук, который «три сына еле-еле втащили в дом» [20, с. 68], а богатырь легко «натянул лук. Железную стрелу прицелил в щель дверную» [20, с. 68].

Сила проявляется не только в могуществе богатырей, но и в его богатырском сне, который описывается как «Прилёг. Богатырским сном уснул. Но не умер. Отоспался – проснулся» [20, с. 80]. Или «снял он доспехи. Уснул богатырским сном» [20, с. 82].

Физической мощи богатыря соответствует и его быстрая: «Сын богатыря средней Сосьвы пошёл на охоту. <...> Повернул обратно. Однажды, посмотрев назад, заметил, то его собака-соболяница еле дышит, задыхается от бега» [20, с. 66]. То есть настолько быстро шёл богатырь, что собака, не успевала за ним, пришлось её отвязать и оставить.

При описании роста героя Ю. Шесталов использует гиперболизацию: богатыри «в три печатных сажени высотой» [три богатыря, с. 73], «Ростом он был выше лиственницы» [19, с. 57], при этом «голубые глаза его светились двумя полными лунами, а волосы вились кудрями» [19, с. 57], в другом тексте глаза богатыря «две спелые голубики – смотрят в даль» [крик журавля, с. 25]. В большинстве текстов писатель богатыря «показывает» большим, великим. И только в одном произведении богатырь представлен в противоположном свете: «Ростом он чуть больше соболя. На голове у него шлем железный, на боку – сабля. А глаза у него – как два драгоценных камня. Не горят они, а светятся каким-то пронизывающим насквозь светом» [22, с. 97].

Фольклорный богатырь, как правило, поживает в городище «высотой как бегущие облака, высотой как идущие облака» [12, с. 69] или «высотой до шеи покровителей, высотой до шеи Торума» [13, с. 183]. Место проживания богатыря – героя произведений Ювана Шесталова описывается по-разному. В предании «Жестокий богатырский век» сын богатыря средней Сосьвы «дошёл до своей охотничьей избушки. <...>, лёг спать» [20, с. 66]. В этом же тексте, когда богатырь Сосьвы узнал, то на них идёт враг, то своим людям «приказал нарубить толстых и высоких лиственниц. Рубят люди лиственницы и вокруг городища складывают, стену строят» [20, с. 66]. Далее автор пишет о жилище богатыря уже не как об охотничьей избушке, а как о богатырском доме: «Все воины (богатыри – Г.С.) вошли в богатырский дом. А дом этот с виду маленький, а войдёшь – все уместятся. Вот какой этот дом просторный!» [20, с. 67]. В предании «Три брата» жилище богатырей представлено как «обнесены они земляным валом, частоколом острым, брёвнами толстыми. Зверь не полезет в них и ваг не пойдёт» [20, с. 73]. В предании «Пакв-поси-войкан-отыр» богатырь проживает «в каменном городе во дворце из сияющего камня» [20, с. 82]. Только в сказке «Внук» о месте обитания богатыря говорится «в городище, над которым бегут тучи, в крепости, над которой ветер резвится» [20, с. 76].

Главной функцией богатыря является защита своего городища, безопасность его жителей. Об этом Ю. Шесталов писал «... они чаще всего если поднимают на кого-то меч, то только ради защиты детей и стариков и своего родного уголка земли» [26, с. 191]. Безопасность жителей городища зависела от того, насколько безопасно оно было укреплено и как богатыри принимали бой. В некоторых преданиях писатель только говорит о военных действиях, не вдаваясь в подробности боя: «И начался бой. Великий бой. Много дней и ночей люди сражались, меряли силу. Но никто не может пересилить. <...> А у стены люди борются. Неделю воюют, вторую ...<...> воины совсем изнемогают» [20, с. 67].

Об этом же пишет и Ю. Шесталов в произведении

«Когда качало меня солнце»: «Тревожное время настало. От чума к чуму, от стойбища к стойбищу, от деревни к деревне летит трёхгранная стрела. Старики все знают. В сказочные времена, когда у манси были свои богатыри, полёт трёхгранной стрелы означал начало бедствия и войны. Тогда все мужчины надевали свои богатырские доспехи и шли к святому месту на совет ботов и воинов» [22, с. 100].

Но есть и тексты с подробным описанием боевых действий, например в произведении «Есть ли история у нашего Севера?» представлена битва с воинами Кучума: «Бой был жестоким. Бились грудь о грудь. Зелёная трава стала красной. Ручьи и реки заалели от крови. Летели на меня стрелы, я их отводил от себя богатырской рукой. Но одна из заколдованных стрел пронзила мою руку. Остановился я стрелу вынуть. Да налетел на меня татарин, выбил саблю из рук, свалил наземь. Но за голенищем кисов был у меня заколдованный нож. Засверкал он неожиданно и распорол живот моему врагу. Не успел я встать и поднять саблю вновь, как рядом со мной вырос на коне другой татарин. Размахнувшись кованой железной палицей, он разбил мой остроконечный шлем. Оглушенный, я упал на землю. Меня связали [21, с. 27].

В сказках и преданиях Ювана Шесталова богатырь воюет не только с врагом-человеком (русский богатырь или татарский богатырь), но и с существами, которые или нападают на городище с целью разграбить и убить народ или с целью похищения родных богатыря. Так, в предании «Менкв и богатырь Сосьвы богатырь Тагткотиль-ойка убивает Менква, который пришёл в городище Ялиус полакомиться свежей человечиною. Выстрелил богатырь так, что «полетела стрела – ветер засвистел, гром загремел» [20, с. 68].

В сказке «Внук» герой – молодой богатырь сражается с менквами. «Обнажил свой меч. А Менквы идут на него, свистят, кричат. Ни много, ни мало, а целых двести Менквов на него одного идут. Заработала сабля острая, стала ходить по головам косматым, как по траве. Всех он срубил, со всех голов снял шкуру и на пояс свой повесил» [20, с. 79]. Затем на него вышло 300 менков, а потом 700 – все побед внук – молодой богатырь.

В рассказе «А тайн на земле так много...» дело происходит «в мансийском ли городе, в хантыйской ли деревне», где «на чистом зимнем небе выросло облако. Оно стало расти-расти. Над деревней превратилось в тучу чёрную, закрыв своей спиной солнце. Туча, как ястреб, рванулась вниз, схватила когтями самую молодую, самую красивую женщину – невестку Тэк-ики и полетела. ... Это была не туча, а Курк – орёл огромный. <...> Богатырь Тэк-ики схватил лук, натянул тетиву и стрелой с толстым наконечником отбил у Курка с правой ноги три когтя. Но Курк улетел, унёс самую красивую молодую

женщину» [26, с. 58]. Отправился Тэк-ики на поиски, но вышел к дому, где жили двести менквов. «Ходить стала сабля по головам менкв, как вода между травами. Всех людоедов перерубил Тэк-ики. Тела их лежали в шесть рядов, как бревна, сложенные в плоты» [26, с. 59].

Чтобы иметь возможность оберегать свои владения от завоевателей богатырям требуются особые атрибуты воина и особенная одежда. И если фольклорному богатырю порой не нужны были лук и стрелы – он руками побеждал врага. Юван Николаевич в своих произведениях делал акцент на оружие богатыря и его одежду, порой описывая детали: «мечи семисуставные лунным светом сверкали, А грудь каждого защищена кольчугой да каменным кругом-панцирем» [20, с. 73]. «На Нёр-ойке была кольчуга из тонких серебряных и золотых колец, свитых железными нитками. Как шевельнётся он – звон стоит, будто деревья на землю падают, будто звери от страха кричат разными голосами. На голове у него шлем, плетённый из травы. На поясе, украшенном дятловыми носами, висит сабля. Богатырский вид дополняет боевой лук и колчан со стрелами» [25, с. 81]. «Из-за пояса топорик вынул, от каждой своей голени по кусочку кости отколол. Из одного куска древко стрелы сделал, из другого наконечник вытесал. Вместе связал, и получилась стрела. На берегу лесной речки лежал громадный камень. Натянув свой лук, выпустил стрелу в камень. И тот камень был насквозь пронзён» [25, с. 247]. В сборнике «Диво дивное» писатель богатыря одевает «в собольих шапках, в кольчуге, с саблей стальной и с луком со стрелами» [24, с. 43], «Он одет в лисьи и собольи меха. А конь у него деревянный. А бубенчики – настоящие, звенят» [24, с. 132]. В «Былине о сумрачном времени» герой «сидел за столом в богатырских доспехах. На голове его остроконечный шлем, соболья шуба подпоясана шерстяным поясом, на поясе сабля с золотой рукояткой, за плечами стрелы и лук, на груди щит...» [18, с. 37]. Молодой богатырь из сказки «Внук» был одарен дедушкой кольчугой, которую «надевает на юношу – и она впору ему. Лук и стрелы подаёт, вручает саблю острую» [20, с. 78].

Одежда богатыря играет не только защищающую от стрел и сабли роль, но и оберегающую функцию, которая никогда не указывается в героических песнях, но прослеживается в сказке Ю. Шесталова «Внук»: «[девушка] подходит к внуку, снимает его широкий богатырский пояс, кольчугу, саблю, лук, стрелы. Когда сняла она последнюю, нательную кольчугу, душа его замерла, жизнь угасла» [20, с. 81]. В этом же тексте упоминается и простую мирскую одежду, которую носит богатырь: «надел он мягкое платье из горностаевых шкурок. Шапку из ворсинистого меха выдры <...>. Одетый в лёгкие меха, одетый в мирную одежду, он вышел на улицу» [20, с. 81]. В Героических песнях встречается мирская одежда – накидка из чёрного зверя, из рыжего зверя, но она, как правило, одевается поверх кольчуги.

В нескольких произведения Ю. Шесталов описывает оружие в действии: «Настоящий богатырь. Из-за пояса топорик вынул, от каждой своей голени по кусочку кости отколол. Из одного куска древко стрелы сделал, из другого наконечник вытесал. Вместе связал, и получилась стрела. На берегу лесной речки лежал громадный камень. Натянув свой лук, выпустил стрелу в камень. И тот камень был насквозь пронзен» [25, с. 247].

Не всегда богатырь остаётся живым, по сюжету некоторых произведений Ю. Шесталова богатырь бывает побеждён, например предании «Пакв-поси-войкан-отыр». Супруга предала своего мужа-богатыря, испортила его оружие и кольчугу. Несмотря на это богатырь ещё «семь дней. Без кольчуги, без лука храбро сражался. Пал богатырь на седьмой день» [20, с. 83].

Ни в одной героической песне и сказке нет похоронного обряда или просто упоминания, где погибшего захоронили. А в художественном тексте Ювана Шесталова приводится пример с похоронами богатыря: «Богатыря похоронили вместе с боевым снаряжением: лук, стрелы, меч, два ножа. На одежде – амулеты, украшения. На глазах в соответствии с древним ритуалом – серебряная фольга. Среди прочих вещей был накосник: хантыйские и мансийские легенды, рассказывая о богатырях, всегда подчеркивали, что они были «косатые», то есть с волосами, заплетёнными в

косы» [21, с. 194].

Обсуждение и заключение

Анализ творчества Ювана Николаевича Шесталова помог раскрыть образ богатыря в мансийской литературе, показал, что главный герой играет важную роль в развёртывании сюжета. Художественный образ богатыря, созданный мансийским писателем, гармонично соединил фольклорные и литературные элементы.

Анализ позволил сделать следующие выводы:

1. писатель ярко представил описание внешности героя, его одеяния и обмундирования;
2. не всегда городище богатыря – это высокое строение, в некоторых текстах о доме богатыря говорится как о лесной избушке;
3. по сравнению с героическими песнями писатель более ярко показывает бой богатыря врагами, защищая свой народ. Противником может быть не только русский и татарский богатырь, но и существо, например, Менкв;
4. одежда богатыря несёт не только защищающую роль, но и оберегающую функцию, богатырь имеет не только военное обмундирование, но и мирскую одежду;
5. только в художественном тексте даётся пример с похоронами богатыря.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов В.В. Образ Миснэ в поэзии Ю. Шесталова // Филологический вестник Сургутского педагогического университета. – 2022. – № 3(11). – С. 50–58.
2. Динисламова С.С. Мир-суснэ-хум. Трансформация мифологического образа в произведениях Ювана Шесталова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 142–148.
3. Динисламова С.С. Мифологические образы в творчестве Ювана Шесталова // Ежегодник финно-угорских исследований. – 2017. – Т. 11, Вып. 1. – С. 43–52.
4. Динисламова, С.С. Мифологический образ Миснэ в творчестве Ювана Шесталова // Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. В 7 ч. – Пермь: АЭТЕРНА, 2016. Ч. 6. С. 17–19.
5. Динисламова С.С. Образ Ленинграда в творчестве Ювана Шесталова (на примере повести «Синий ветер каслания») // Культура и цивилизация: журнал по культурологии. – 2017. – Т. 7. № 4. – С. 335–346.
6. Динисламова С.С. Образ лирического героя в творчестве Ю. Шесталова // «Писатель и его эпоха»: юбилейные Астафьевские чтения. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2009. – Вып. 5. – С. 309–320.
7. Динисламова С.С. Образ матери в творческой эволюции Ю. Шесталова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб.: [б. и.], 2007. – С. 28–34.
8. Динисламова С.С. Образ природы в творчестве Ювана Шесталова // Ежегодник финно-угорских исследований. – 2010. – С. 53–60
9. Динисламова С.С. Творчество Ювана Шесталова. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. 168 с.
10. Динисламова С.С. Надь Каталин Чепкасов Е.В. – Юван Шесталов: исследования феномена: коллективная монография. – Ханты-Мансийск: Изд-во Юграфика, 2012. – 469 с.
11. Доминик Самсон Норманд де Шамбург – От упавшего с неба брата до признанного брата // Мансийская литература: сборник. – М.: Литературная Россия, 2003. – С. 78–100.
12. Именитые Богатыри Обского края. – Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. Кн. 1. – 150 с.
13. Ромбандеева Е.И. Героический эпос манси (вогулов): Песни святых покровителей. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2010. 648 с.
14. Фёдорова Н.В. Образы традиционных шаманов в творчестве Ю. Шесталова // Материалы V научно-практической конференции посвященной памяти и 155-летию со дня рождения А.А. Дунина-Горкавича. М.: [б. и.], 2010. С. 38–39.
15. Хазанкович Ю.Г. Фольклорно-эпические традиции в прозе малочисленных народов Севера: Монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. 131 с.
16. Хайруллин Р.З. Эволюция образа мира и человека в поэтическом творчестве Ювана Шесталова 60–80-х годов XX века // Вестник марийского государ-

- ственного университета. – 2020. Т. 14. № 3(39) с. 386-394
17. Чепкасов Е.В. Художественное осмысление шаманства в произведениях Ю.Н. Шесталова. – Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007. – 184 с.
 18. Шесталов Ю. Большая рыба. Слово. Дело. Песня. – М.: Профиздат, 1982. – 224 с.
 19. Шесталов Ю. Красная легенда на белом снегу. – М.: Детская литература, 1979. – 158 с.
 20. Шесталов Ю. Сказки таёжного игрища. – М.: Совет. Россия, 1972. 176 с.
 21. Шесталов Ю.Н. Крик журавля. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1990. 224 с.
 22. Шесталов Ю.Н. Когда качало меня солнце. – М.: Современник, 1972. 239 с.
 23. Шесталов Ю.Н. Огонь на огонь. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1966. – 112 с.
 24. Шесталов Юван Дивное диво. – М.: Детская литература, 1971. – 159 с.
 25. Шесталов Юван Огонь исцеления: роман-сказание. – Л.: Лениздат, 1980. 257 с.
 26. Шесталов Юван Повести. – М.: Сов. Россия, 1988. 288 с.

© Герасимова Светлана Алексеевна (geras_sa78@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКИЙ ЯЗЫК И ПЕРЕВОД CODEX CUMANICUS

KARACHAY-BALKAR LANGUAGE AND TRANSLATION OF CODEX CUMANICUS

A. Glashev

Summary: The article is devoted to the issue of deciphering and translating the old Turkic written monument from the 13th – 14th centuries - Codex Cumanicus using the resources of Karachay-Balkar language. The lexical, morphological and phonetic features of the Karachay-Balkar language, ancient Turkic elements which are preserved in this language, both in vocabulary and morphology, are studied in the article. The author affords that using the data of the Karachay-Balkar language may help in clarifying the translation and interpretation of ancient Turkic written monuments, especially Codex Cumanicus. The author also believes that an interdisciplinary method is important, involving data from folklore, ethnography and archeology.

Keywords: Turkic-language written monuments of the 13th – 14th centuries, Karachay-Balkar language, morphological, lexical and phonetic features, Old Turkic elements, translation and interpretation of Codex Cumanicus, interdisciplinary method.

Глашев Ахмед Алабиевич

Соискатель, МГУ им. М.В. Ломоносова
a.glashev@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос дешифровки и точного перевода памятника XIII – XIV вв. Codex Cumanicus с помощью ресурсов карачаево-балкарского языка. Исследуются лексические, морфологические и фонетические особенности карачаево-балкарского языка, сохранившиеся в нем древнетюркские элементы, как в лексике, так и в морфологии. Это, по мнению автора, дает возможность использовать материалы карачаево-балкарского языка при уточнении перевода и интерпретации древнетюркских письменных памятников. Автор считает, что важен междисциплинарный метод, с привлечением данных фольклора, этнографии, археологии.

Ключевые слова: тюркоязычные письменные памятники XIII – XIV вв., карачаево-балкарский язык, морфологические, лексические и фонетические особенности, древнетюркские элементы, перевод и интерпретация Codex Cumanicus, междисциплинарный метод.

Перевод ряда тюркоязычных письменных памятников XIII – XIV вв. часто представляет значительную трудность ввиду ограниченности материалов по языку тех или иных исследуемых памятников. Одним из самых интересных и значительных памятников является Codex Cumanicus, представляющий собой сборную рукопись, написанную латинским шрифтом, состоящую из двух отдельных бумажных рукописей, сшитых вместе. Вся рукопись состоит в общей сложности из 82 листов размером примерно 20×14 см, листы исписаны с обеих сторон. «итальянская» часть (листы 1 – 55) состоит из латинско-персидско-куманского словаря, а «немецкая» часть (листы 56 – 83) из куманско-немецкого словаря, переводов на половецкий язык библейских текстов и половецких загадок. Рукопись хранится в Библиотеке св. Марка в Венеции (Италия) и датируется 1290-1303 гг. Считается, что она была подарена библиотеке Франческо Петраркой [22, С. 2-4].

Турецкий тюрколог А. Нигмет Курат писал, что значение Codex Cumanicus с точки зрения освещения жизни куманов (половцев) бесценно [1, С. 102-103]. По мнению А. Самойловича европейский период тюркологии начался в XIV веке именно с появления Codex Cumanicus [17, С. 15]. Дж. Клоуссон и польский исследователь Х. Янковски придерживаются мнения, что единственным чисто кыпчакским документом (источником) среди средневековых кыпчакских источников является именно Codex Cumanicus [25, С. 273]. Неудивительно, что Codex

Cumanicus посвящено большое количество работ, включая целые монографии. Отметим лишь наиболее известные и значимые из них.

Первое описание памятника на французском языке было осуществлено Юлиусом Клапротом еще в 1826 году, а в 1828 году Клапрот издал «куманскую» часть под названием «Латинско-персидско-куманский словарь из библиотеки Франциско Петрарки». В 1880 году венгерский ученый Г. Куун опубликовал Codex Cumanicus на латинском языке [26]. Это издание стало большим событием в мире тюркологии. В 1981 году в Будапеште оно было переиздано в репринте с ценным и обстоятельным предисловием Л. Лигети на английском языке [21]. В 1887 году русский ученый В.В. Радлов издал большую часть памятника на немецком языке [24]. Значительный вклад в изучение Codex Cumanicus внесен датским тюркологом К. Грэнбеком, издавшим качественное факсимиле памятника в 1936 году [22], а в 1942 году полный словарь к нему на немецком языке. Следует также отметить работу румынского тюрколога В. Дримбы «Syntaxe cumanе», посвященную синтаксису памятника. Американский тюрколог Питер Голден также посвятил Codex Cumanicus обстоятельную работу «The Codex Cumanicus». В 2019 году вышла в свет работа казахского тюрколога, много лет изучавшего Codex Cumanicus и армяно-кыпчакские документы XVI-XVII вв. А.Н. Гаркавца. В 2015 году была напечатана объемная монография турецких тюркологов М. Аргуншаха и Г. Гюнера, посвященная подробно-

му исследованию Codex Cumanicus. Это лишь наиболее значимые и известные работы. Список всех работ по исследованию Codex Cumanicus может занять несколько десятков страниц.

Однако при столь большом объеме работ, посвященных различным аспектам исследования памятника, остается еще много спорных вопросов относительно точной интерпретации и перевода ряда его фрагментов. Особенно много проблем возникло при переводе половецких загадок. Эти проблемы поднимали в своих работах крупные тюркологи. В частности, следует отметить работы В. Банга «Über die Räthsal des Codex Cumanicus», А.Н. Самойловича «К истории и критике Codex Cumanicus», С.Е. Малова «К истории и критике Codex Cumanicus», К. Залемана «Zur Kritik des Codex Cumanicus», Я.Р. Дашкевича «Codex Cumanicus — вопросы возникновения» и «Codex Cumanicus — вопросы декодирования», Н.А. Баскакова «К критике Codex Cumanicus (Об одной из не разгаданных загадок)». Но и в этих работах указанные проблемы не были решены удовлетворительно и на наш взгляд они связаны том числе с тем, что, во-первых, исследователи не привлекают материалы таких языков как карачаево-балкарский и караимский, во-вторых, игнорируют необходимость междисциплинарного метода в исследовании Codex Cumanicus. Между тем привлечение материалов карачаево-балкарского языка с использованием междисциплинарного подхода может значительно продвинуть вперед вопрос точного перевода памятника.

Карачаево-балкарский язык сохранил архаизмы, как в лексике, так и в морфологии. Крупный ученый-востоковед и тюрколог А.К. Боровков, много изучавший карачаево-балкарский язык, отмечал: «Все более становится ясным то обстоятельство, что карачаево-балкарский язык – “мал золотник, да дорог”. ... Балкаро-карачаевский язык, “древнее” с точки зрения типологии, древнеписьменных мертвых языков турецкой (тюркской – А.Г.) системы, о которых сохранились памятники письма; изучение карачаево-балкарского языка явится во многих случаях ключом для исследования древнеписьменных памятников» [6, С. 39, 50–51]. На карачаево-балкарском языке сегодня говорят балкарцы, проживающие главным образом в Кабардино-Балкарии и карачаевцы, проживающие главным образом в Карачаево-Черкесии. Небольшое число карачаевцев и балкарцев проживает в Турции и Средней Азии. Общая численность карачаевцев и балкарцев составляет примерно 390 000 человек.

В карачаево-балкарском языке тюркологи выделяют несколько диалектов: карачаевский, баксано-чегемский и верхне-балкарский (малкъарский). Ряд исследователей выделяют карачаево-баксано-чегемский диалект и верхне-балкарский (малкъарский) с хуламо-бизингийским смешанным говором [19]. Наиболее сильно раз-

личия выделяются в верхне-балкарском диалекте, в котором сохраняется наибольшее количество древнетюркских черт в морфологии и древнетюркской лексики. В связи с этим следует дать краткую характеристику данного диалекта.

Самым ярким отличием этого диалекта от других диалектов карачаево-балкарского языка является регулярная замена -ч на -ц и -ж на -з: верх.-балк. *цырах* – кар.-бакс.-чег. *чиракъ* ‘лампа’, верх.-балк. *цех* – кар.-бакс.-чег. *чек* ‘граница’, верх.-балк. *эци* – кар.-бакс.-чег. *эчки* ‘козел’, верх.-балк. *цабах* – кар.-бакс.-чег. *чабакъ* ‘рыба’ и т.д. и *дж/ж < з* во всех позициях: верх.-балк. *зех* – карач. *джек*, бакс.-чег. *жек* ‘злая сила’, верх.-балк. *зауун* – карач. *джангур*, бакс.-чег. *жауун* ‘дождь’, верх.-балк. *зер* – карач. *джер* – бакс.-чег. *жер* ‘земля’, ‘место’ и т.д. Однако цоканье и зоканье (дзоканье) характерно также для караимского языка (галицко-луцкий д.), для ряда диалектов азербайджанского и татарского языков, цоканье встречается в диалектах башкирского языка. Верхне-балкарский диалект имеет еще заметные морфологические и лексические отличия от других диалектов карачаево-балкарского языка, сохраняя древние черты, утраченные уже в других диалектах. В нем сохраняется древнетюркская лексика, утраченная не только в остальных диалектах карачаево-балкарского языка, и во всех современных тюркских языках.

Другой характерной чертой верхне-балкарского диалекта является наличие более задних непалатализованных /к/, /г/ в позиции перед гласными переднего ряда /ö/ (ë), /ÿ/ (ю), /и/ по сравнению с более палатализованными в карачаево-баксано-чегемском диалекте, который лег в основу литературного языка. Это и есть наиболее резкое отличие в двух диалектах, которое сближает кар.-бакс.-чег. с огузскими языками, а верхне-балкарский диалект с кипчакскими языками. Приведем примеры регулярной замены гласных переднего ряда на гласные более заднего ряда. происходит так: верх.-балк. *коль* – кар.-бакс.-чег. *кӧль* ‘озеро’; верх.-балк. *кордӱмь* – кар.-бакс.-чег. *кӧрьдӱмь* ‘я увидел’, верх.-балк. *кунь*, кар.-бакс.-чег. *кӱнь* ‘солнце’, верх.-балк. *котӱр* – кар.-бакс.-чег. *кӧтӱр* ‘поднимай’ и т.д.

В области морфологии данный диалект имеет параллели с языком Codex Cumanicus, древнетюркских рунических памятников и древнеуйгурским языком. Например, наличие желательной формы первого лица на -н в м. -м: *барайын* (в м. *барайым* в других диалектах) ‘я пойду’ [3, С. 11], что наблюдается также древнетюркских рунических текстах (например, Памятник в честь Тоньюкука): *Бӑн ӑбӑрӱ тӱсӑјӑн* ‘Я хочу отправиться домой’ [12, С. 80] или в чагатайских текстах: *мен анын бирлӑн сӱзлӑшӑйн* ‘Поговорю-ка я с ним!’ [5, С. 30], в др.-уйг.: *Аны эмти мэн айтайын* ‘Теперь давай я скажу это’ [14, С. 42]. Интересно, что это же явление фиксируется в диалек-

тах киргизского языка: *жазайын* 'напишу-ка я' [7, С. 76]. В верхне-балкарском диалекте сохранилась древняя специфическая форма личного местоимения 3-го лица *aŋar* вм. *aŋa* в литературном, что также встречается как в Codex Cumanicus, так и в древнетюркских памятниках (Памятник в честь Кюль-Тегина, малая надпись, 11-я строка) [13, С. 28] и древнеуйгурских текстах: *Älik änc äzänin tiriŋizü uzun – aŋar män polaŋın uluk pu uzun* 'Пусть Элик долго живет спокойно и здорово, я для него хочу быть с этой великой мудростью!' [16, С. 1741]. В.Г. Кондратьев отметил эту форму как особенность древнетюркских рунических текстов, расчлняя её следующим образом: *aŋar < an+garu* [12, С. 84; 23, С. 79].

Характерной особенностью верхне-балкарского диалекта является регулярное употребление глухого губно-зубного спиранта /ф/ в различных позициях. Так, в верхне-балкарском диалекте так же, как в западных диалектах азербайджанского языка, наблюдается в конце слов ослабление смычного звука, в результате чего смычному /б/ соответствует щелевой /ф/: верх.-балк. *китаф* 'книга', аз. (зап. д.) *китаф* 'книга'; верх.-балк. *алыф* 'взяв', аз. (зап. д.) *алыф* 'он получил'; верх.-балк. *келиф* 'прийдя', 'он пришел', аз. (зап. д.) *кэлиф* 'он пришел'; аз. (зап. д.) *гурмоџуф* 'он не строил' (карабах. д. *гурмуџуф*); аз. (зап. д.) *көрмөџуф* 'он не видел' (карабах. д. *көрмүџуф*) и т.д. Это же явление характерно и для других тюркских языков: чагат. *чулфан* Венера – верх.-балк. *чулфан*; чагат. *јафрак* 'лист (дерева)', уйг., кюэрик. *јафрак*, верх.-балк. *цафракъ*; чагат. *џфкәләрмән* 'рассержусь', верх.-балк. *џфхәләрмә*; чагат. *тофрагъ* / *тофракъ*, др.-тюрк. *тофрақ* *توفران* 'почва', 'земля', верх.-балк. *тофракъ/тофрах*; чагат. *арфа* 'ячмень', верх.-балк. *арфа*; др.-тюрк. *قىفتۇ* *qiftu* 'ножницы' [8, С. 56-65; 9, С. 440]. Этот звук также был известен в кыпчакском языке [4, С. 66]. Таким образом, вышеприведенный анализ говорит как минимум о древности этого звука в тюркских языках, ныне исчезнувшего практически во всех живых тюркских языках, кроме карачаево-балкарского и некоторых диалектов и говоров азербайджанского, уйгурского и чулымско-тюркского языков. Его употребление вполне может быть остаточным реликтовым явлением бывшего широкого употребления в древности.

В верхне-балкарском диалекте фрикативное /х/ на конце слова употребляется вместо взрывного *къ – гъ – к – г*: *зох* вместо *жокъ* лит. 'нет', *къызчык* вместо *къызчыкъ* лит. 'девочка', *нех* вместо *нек* лит. 'почему' и т.д. Фрикативное *х* также употребляется и в середине слов перед согласными *д* и *т* по закону прогрессивной ассимиляции и в порядке диссимиляции двух взрывных: верх.-балк. *ах цефхен* 'белое сукно' кар.-бакс.-чег. *акъ чепкен*, верх.-балк. *керехти* 'нужно' кар.-бакс.-чег. *керекти*, *зохту* 'нет' карач. *джокъту*, бакс.-чег. *жокъту*, верх.-балк. *юйретхендиле* 'научили' кар.-бакс.-чег. *юйреткендиле*, кар.-бакс.-чег. *акъ* – верх.-балк. *ах* 'белый', кар.-балк.-чиракъ –

верх.-балк. *цѝрах* 'лампа', кар.-балк. *кюрек* – верх.-балк. *күрэх* и т.д. Похожее явление мы наблюдаем также в диалектах и говорах азербайджанского языка, главным образом в его северных диалектах: *топрах* 'земля', *кулэх* 'ветер' и т.д. [8, С. 56-65].

Карачаево-балкарский язык характеризуется наличием архаичной тюркской лексики, которая отсутствует в других живых тюркских языках. Эта лексика обнаруживается только в считающихся мертвыми тюркских языках: кар.-балк. (верх.-балк. д.) *artut* 'подарок', 'дар', 'дар судьбы' < др.-тюрк. *artut* 'дар', 'подарок', 'подношение' [9, С. 58]; др.-уйг. *tutuŋ* 'схватиться', кар.-балк. (верх.-балк. д.) *tutuŋ* 'борьба, бороться', национальная борьба на поясах. В карачаево-балкарском языке сохраняется древняя лексика, которая фиксируется древнеармянскими источниками в языке гуннов-сабиров (савиров): кар.-балк. *дыркъы* 'терраса' – гунн.-сабир. *дарку* 'священное место' [11, С. 706; 18, С. 131].

Следует сказать, некоторая лексика Codex Cumanicus сегодня фиксируется только в карачаево-балкарском языке. Например, наличие в памятнике возвратного местоимения *кенси* (кар.-балк. *кеси*), что не встречается в других тюркских языках [15, С. 121]. Часть лексики памятника, которая встречается в памятнике и только в карачаево-балкарском, караимском и кумыкском языках: куман. *келепен* 'отверженный', 'прокаженный' – кар.-балк. *келепен* (верх.-балк. *келефен*), куман. *кертме* 'груша' – кар.-балк. *кертме*, куман. *кәнчек* 'штаны' – кар.-балк. *кәнчек* (верх.-балк. *концех*), куман. *тепси* 'трехногий столик' – кар.-балк. *тепси*, куман. *папас* 'поп' – кар.-балк. *бабас*, куман. *тегене* 'корыто' – кар.-балк. *тегене*, куман. *генесу* 'ртуть' – кар.-балк. *гинасу* и т.д. [15, С. 121].

Есть лексика, которая уже не используется в других современных языках, но сохраняется в карачаево-балкарском языке, причем именно в том значении, которое она имеет в Codex Cumanicus. В немецкой части памятника есть слово *kesenä* с переводом на немецкий *des toden hws* (Haus) – букв. 'дом смерти' [26, С. 222, 262.], которому Куун не смог дать приемлемое объяснение, указав в сноске: *alia manus annotavit. Quod ad kesena*, cf. *altaicum kasinti fossa* – что касается *kesenä*, то ср. алтайское *käsinti* 'ров' [26, С. 222]. В словаре половецких слов он дает ему два значения на латыни: *fossa* 'ров', *bistum* 'изваяние' [26, С. 262], что не соответствует действительности. В.В. Радлов предложил перевод *Grabhügel* 'курган', 'могильный холм', 'могила' [24, С. 31], что далеко от истинного значения данного слова в половецком языке. Американский тюрколог П. Голден правильно отмечает, что это слово до сих пор употребляется в карачаево-балкарском языке и практически в половецкой форме: *keŋänä*, но означает 'мавзолей', точнее 'круглый или многогранный юртообразный, пирамидообразный мавзолей с куполом' [10, С. 334], которые прекрасно сохранились до сих пор по

всем ущельям Балкарии и относятся как раз к периоду XIII – XV вв. Особенно яркие восьмигранные склепы *кешенэ* (*kešänä*) сохранились в большом количестве в Чегемском ущелье. В.В. Бартольд обратив внимание на это слово в статье, посвященной погребальным памятникам тюрков и монголов, предположил, что так назывались половецкие кирпичные мавзолеи [2, С. 59].

Некоторые загадки, приведенные в Codex Cumanicus, сегодня сохранились практически в неизменном виде в карачаево-балкарском фольклоре: СС: jazda juvli xaуš jatir.

ol ulan dir [21, С. 120] (На поле лежит жирный ремень. Это змея) – кар.-балк. «Жолда жаулу къаиш жатар. Ол жилинды (На дороге kt;bn жирный ремень. Это змея). На основании изложенного мы можем заключить, что привлечение материалов карачаево-балкарского языка может значительно продвинуть вперед изучение Codex Cumanicus и дать возможность значительно уточнить дешифровку и перевод его текста. При этом необходимо использовать междисциплинарный метод в изучении этого ценнейшего памятника, с привлечением данных фольклора, археологии и этнографии тюркоязычных народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акдес Нигмет Курат. Собрание сочинений. Книга 2. Тюркские племена и государства в Поволжье и Северном Причерноморье в IV-XVIII вв. Казань. 2015.
2. Бартольд В.В. К вопросу о погребальных обрядах тюрков и монголов // ЗВОРАО. Вып. 1-4. Петербург. 1921.
3. Баскаков Н.А. Грамматика карачаево-балкарского языка. Под ред. Н.А. Баскакова. Нальчик. 1976.
4. Бертельс Е.Э. Как звали первую жену Низами? // Академику В.А. Гордлевскому к его 70-летию. Сб. статей. М. 1953.
5. Бертельс Е.Э. Невāи и 'Аттār // Сб. «Мир-Али-Шир». Л. 1928.
6. Боровков А.К. Карачаево-балкарский язык // Яфетический сборник, VII, Л. 1932.
7. Батманов И.А. Краткое введение в изучение киргизского языка. Фрунзе, 1947.
8. Глашев А.А. Верхне-балкарский диалект карачаево-балкарского языка // Вопросы тюркской филологии. Материалы Дмитриевских чтений. Выпуск XI. ИСАА при МГУ. М. 2016. С. 56-65.
9. Древнетюркский словарь. Л. 1969.
10. Карачаево-балкарско-русский словарь. Сост. С.А. Гочияева, Х.И. Суюнчев. Под ред. Э.П. Тенишева. М. 1989.
11. Толковый словарь карачаево-балкарского языка. Т. 1. Нальчик. 1995.
12. Кондратьев В.Г. Формы и значения падежей в языке памятников тюркской рунической письменности // Вопросы грамматики языков стран Азии. Л. 1964.
13. Малов С.Е. Памятники древнетюркской письменности. М.-Л. 1951.
14. Насилов В.М. Древнеуйгурский язык. М. 1963.
15. Очерки истории Карачаево-Черкесии. Том первый. С древнейших времен до Великой октябрьской революции. КЧНИИЭИЯЛ. Ставрополь. 1967.
16. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Т. 1. Ч. 1. СПб. 1898.
17. Самойлович А. Вильгельм Томсен и тюркология // Памяти В. Томсена. К годовщине со дня смерти. Очерки по истории знания. IV. АН СССР. Л. 1928.
18. Мовсэс Каланкатуаци. История страны Алуанк. Пер. с др.-арм. Ш.В. Смбабяна. – Ереван, 1984.
19. Сухотин В.П. К характеристике говоров балкарского языка (По предварительным данным экспедиции 1939 г.) // Ученые записки Кабардино-Балкарского государственного педагогического ин-та. Нальчик. 1940.
20. Bang W. Über die Räthsal des Codex Cumanicus // Sitzungsberichte der koniglich-preuBischen Akademie der Wissenschaften, Philos.-hist. Klasse. Berlin, 1912. p. 334-353.
21. Codex Cumanicus edited by G. Kuun. Budapest. 1981.
22. Grønbech K. Codex Cumanicus. Kopenhagen. 1936.
23. Radloff W. Die alttürkischen Inschriften der Mongolei von Dr. Radloff. Neue Folge. St. Petersburg, 1897.
24. Radloff W. Das türkische Sprachmaterial des Codex Cumanicus // Memoires de l'Academie Imperiale des sciences de St.-Petersbourg. Classe des sciences historico-philologiques. Ser. VIII. St.-Petersbourg, 1887. T. 35. № 6.
25. Jankowski H. Reconstruction of Old Kipchak // Proceedings of 12th Seoul International Altaistic Conference "Multidimensional understandings of languages and cultures of Altaic people". 16-19 July 2016.
26. Kuun G. Codex Cumanicus bibliothecae ad templum divi Marci Venetiarum. Budapest. 1880.

© Глашев Ахмед Алабиевич (a.glashev@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАЛЫЕ ЖАНРЫ МЕМУАРНОЙ ПРОЗЫ ЭФФЕНДИ КАПИЕВА

SMALL GENRES OF MEMOIR
PROSE BY EFFENDI KAPIEV

Z. Ismailova (Sutayeva)

Summary: The diary prose of Effendi Kapiiev occupies a special place in Dagestan memoir and biographical literature. There are two main directions in Kapiiev's diaries: pre-war entries and front-line entries. The self-sufficient artistic value of the diaries, especially the "Front Records", is undoubtedly. The depiction of the war and its tragic cataclysms is reflected in the diaries in a variety of entries, distinguished by genre and thematic diversity. Thus, both memoir books by Effendi Kapiiev - "Dagestan Records" and "Front-line Records" - are a reflection of life at that time both in Dagestan and even in the country as a whole.

Keywords: diaries, "Dagestan entries", "Front-line entries", memoirs, style, memories, genre of diaries.

Исмаилова (Сутаева) Зарема Рамазановна

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадаасы ДФИЦ РАН
zarema.sutayeva@mail.ru

Аннотация: Дневниковая проза Эфенди Капиева занимает особое место в дагестанской мемуарно-биографической литературе. В дневниках Капиева два основных направления- довоенные записи и фронтовые записи. Само-довлеющая художественная ценность дневников, особенно «Фронтовых записей» несомненно. Изображение войны, ее трагических катаклизмов отражено в дневниках во множестве записей, отличающихся жанровым и тематическим разнообразием. Таким образом обе мемуарные книги Эфенди Капиева-«Дагестанские записи» и «Фронтовые записи»- отражение жизни того времени как в Дагестане и даже в стране в целом.

Ключевые слова: дневники, «Дагестанские записи», «Фронтовые записи», мемуары, стиль, воспоминания, жанр дневников.

Различные аспекты творчества Э. Капиева исследованы в литературно-критических работах и научных монографиях К. Султанова, А. Комескова, Х. Тамадаевой, М. Чудаковой, Л. Шиловой, Ш. Мазанаева, С.Х. Ахмедова, в работе Н. Капиевой «Жизнь, прожитая на белом». В них творчество писателя, его талант и художественные поиски рассматриваются как в связи с его творческой эволюцией, так и в связи с историей всей дагестанской литературы. Творчество его рассматривалось также в «Очерках дагестанской советской литературы», «Истории дагестанской советской литературы», «Очерках лакской советской литературы», в сборнике статей «Эфенди Капиев и его роль в развитии дагестанской советской литературы», в 3-х томной истории лакской литературы С.Х. Ахмедова и других работах.

Творчество Эфенди Капиева многопланово. Но в нашей работе мы остановимся на его дневниковой прозе. В ней можно выделить два основных произведения – «Дагестанские записи» и «Фронтовые записи». Они, конечно, сильно отличаются по тематике и целевой направленности, но объединяет их общий гуманистический пафос поэта Капиева, его любовь к родной земле и ее людям.

Вообще, жанр дневников, а писательских дневников в особенности, как уже отмечалось, имеет давнюю и глубокую традицию. Еще в истории античной литературы известны «Пестрые рассказы» римского софиста Элиана (III век до н.э.), а в японской литературе еще в X в. сложился жанр дзуйхицу, что в буквальном переводе означает «следующая кисти», «вслед за кистью». Записывать все, что приходит на ум, попадает на глаза, повинуюсь лишь одному движению души – будь то воспоминание или не-

ожиданная мысль, бытовая сценка или раздумья о жизни, о людях – это и есть дзуйхицу.

Таким образом, как автор писательских дневников Э. Капиев продолжает уже сложившуюся традицию. И в русской, и в европейской литературе уже в XIX веке появился жанр именно писательских дневников. Достаточно вспомнить братьев Гонкуров, оставивших обширные дневники, подробно освещавших французскую литературную жизнь, дневники Достоевского, который помимо личного дневника, ввел еще в русскую литературу особое издание «Дневник писателя», регулярно издаваемое им и ставшее рупором его политических идей, дневники Л.Н. Толстого, отразившие его духовные и творческие поиски.

Обращаясь же к дневникам Эфенди Капиева, нам представляется, что этот дагестанский поэт видел в них не столько общественно-политическую трибуну, потребность в которой он восполнял в другой деятельности, а способ выразить свои непосредственные впечатления, наблюдения, раздумья, мысли о творчестве.

Дневниковые фрагменты в «Дагестанских записях» Эфенди Капиева своего рода мини новеллы. Эти мини-атюры очень емки и Капиев, возможно, собирался в будущем развить их в более пространственные произведения. Здесь мы видим и сцены из жизни горцев, эпизоды из истории гражданской войны, а также фрагменты старинных преданий и легенд.

Так, в «Дагестанских записях» есть фрагмент, представляющий собой маленькое эссе о философии, миро-

восприятию дагестанских старейшин, выразившегося в словах: «И это пройдет» (Буда гечар) [1; с.469]. Это было в моменты каких-то трагических, страшных происшествий. Этот фрагмент из дневников Капиева отражает своеобразную философию жизни и самого поэта.

Капиев стремился понять первоначальный смысл слова, охватить многие грани его оттенков, прочувствовать силу и мощь, способность слова передать величие и простоту человеческого духа.

Расул Гамзатов в «Слове о поэте», вспоминая Э. Капиева, приводит также немало интересных наблюдений о дневниковой прозе Э. Капиева:

1. Двадцать записных книжек – и каждая из них человеческая и писательская биография Эфенди Капиева, его горячие и сокровенные размышления о человеке и времени.
2. Записи (о военных дневниках) Э. Капиева интересны оригинальными наблюдениями, касающимися этики, эстетики, быта, обычаев, правопорядка горцев в дореволюционном Дагестане» [2; с.32].

С.Х. Ахмедов также выделяет эту особенность «Дагестанских записей» Капиева, вбирающих в себя множество различных элементов – фольклор малых форм пословицы, поговорки, выдержки из книг различных мыслителей, мемуарные фрагменты, бытовые зарисовки, картины природы и т.д. [3; с.172].

В «Дагестанских записях» отразилась не только время, эпоха, жизнь страны, но, прежде всего, жизнь самого писателя, эволюция его мировосприятия и личности. В дневниках, например есть фрагменты, которые можно рассматривать, как отголоски гражданской войны. Эта трагическая веха в истории Дагестана не могла, конечно, пройти мимо поэта, вероятно, он собирался создать что-либо на эту тему, но не успел.

Впрочем, начавшаяся вскоре вторая мировая война обратила все мысли и устремления поэта к этой чудовищной катастрофе, побудило его внести свой посильный вклад в борьбу с вторгшейся в его страну вражеской армией. Записи военных лет вобрали в себя весь его гнев, боль и решимость борьбы, все трагическое и светлое в жизни страны.

Прежде чем непосредственно приступить к анализу «Фронтных записей» Э. Капиева, мы позволим себе обрисовать общий фон мемуарной литературы о второй мировой войне и причин, обусловивших ее появление.

Эпоха второй мировой войны, ее события и персоналии отражены в документах и свидетельствах очевидцев. Это, как уже упоминалось, запечатлелось в многочисленных мемуарных произведениях того времени.

Можно назвать хотя бы воспоминания Елены Скрябиной, увезенной вместе с детьми на работу в Германию, она тоже пишет о многих реалиях тогдашней войны, как в России, пережив блокаду Ленинграда, так и в Германии, работая на заводе. Нельзя не упомянуть также «Берлинский дневник» Марии Васильчиковой, которая была дочерью русских эмигрантов. Она жила и работала в Германии во время войны и была знакома со многими участниками немецкого сопротивления. «Берлинский дневник» Васильчиковой не может не восхищать своим прекрасным языком, великолепными портретами ее друзей, участников сопротивления, поражающими своей глубиной и психологической достоверностью. Автору «Берлинского дневника» присущ и тонкий юмор, но по мере развития войны и все большего усиления нацистской диктатуры и уничтожения сопротивления, юмор уступает место иронии, окрашенной горечью и страхом. Автор, М. Васильчикова, захваченная напряженной атмосферой войны и разрушений, тем не менее успевает заметить и почувствовать красоту окружающего мира. В «Дневнике» есть удивительные картины природы, резко контрастирующие с общей тональностью книги, тем не менее, очень точно передающие душевное состояние автора: «Ехала к родным (наступил конец войны, и Васильчикова ехала по Германии, занятой американцами, в уже в освобожденную ими Италию – З.С.) по прекрасным лесам горного массива Таунус. Тишина там полная, ощущение спокойствия и мира всепроникающее...» [4; с.312].

Есть, наконец, мемуары иного плана – «Вторая мировая война» Уинстона Черчилля, в которых много фактов, событий, документов, свидетельствующих о ходе войны. Тем не менее, даже в этих, казалось бы, сугубо документальных мемуарах, встречаются поэтические образы и сравнения. Так Черчилль сравнивает Лондон военных лет с доисторическим чудовищем: «Лондон походил на какое-то огромное доисторическое животное, способное переносить страшные раны, изувеченное и кровоточащее, и все же сохраняющее способность жить и двигаться» [5; с.463]. Эта метафора в воспоминаниях Черчилля многое говорит о нем, как о писателе и человеке.

Есть также множество воспоминаний о войне и в нашей стране, изданных еще в советское время. Это и воспоминания советских военачальников Рокоссовского, Василевского, Жукова, а также свидетельства писателей ученых и других людей о событиях войны, отразившиеся в их мемуарах. Это, например, «Блокадный дневник» О. Берггольца, а также воспоминания известного ученого Тимофеева-Ресовского (кстати, подтверждающие общемировой характер войны), который во время войны оказался в Германии, уехав оттуда еще в 20-е годы, куда его послали от нашей страны на научную работу по генетике. В Германии погиб его сын, участвовавший в движении сопротивления. Позже, правда, Ресовского

репрессировали за работу в Германии, но это уже иная трагическая веха нашей истории.

Дагестанская мемуарная проза также внесла свой ценный вклад в это многоликое собрание свидетельств о второй мировой войне. Это и воспоминания участников войны, не только военных, от солдат до генералов, а также медиков, спасавших раненых прямо на линии фронта. Не менее важны также воспоминания людей, чье детство пришлось на годы войны. Здесь можно привести «Записки военного врача» И.-М. Халилова, а также издание свода воспоминаний о детях войны – «Детство, опаленное войной. Дагестан 1941-1945гг. Воспоминания».

В этом срезе дагестанской мемуарной литературы, запечатлевшей трагические страницы истории, «Фронтовые записки» занимают особое место. И не только потому, что они наиболее достоверное свидетельство ушедших событий войны, так как создавались непосредственно в пекле войны, были фиксацией с места реалий войны. Но и потому, что это было свидетельство человека искусства, поэта, который острее пронзительнее чувствовал и видел ужасы, контрасты, парадоксы этого времени. Так, описывая полевой госпиталь, Э. Капиев замечает, что ужасало его даже не непосредственно вид изувеченных людей, а их последующая жизнь: «представляю этого милого, простодушного горца безногим, передвигающимся на улице на деревяшках, -и мною овладевает ужас. Нет, писателям все-таки нельзя смотреть вплотную в лицо войны...» [6; с.385]. В этих строках ощущается смятение поэта, охваченного противоречивыми чувствами – он чувствует свою нужность, необходимость, чтобы правдиво отобразить ужасы войны, но именно его чуткость, тонкокожесть приносит ему душевные страдания. Недаром А.Ф. Назаревич подчеркивал, что он в своих воспоминаниях о поэте не считает нужным «восстанавливать, что, когда и как говорил Эфенди. В своих воспоминаниях о нем умышленно избегаю цитирования по памяти слов и фраз Эфенди. Когда мемуаристы через двадцать-тридцать лет после встречи начинают строчить диалог – «я спросил» - «он сказал» - и это «он сказал» тянется, как в литературном сценарии десятками строк, я перестаю верить написанному: в «он сказал» я явственно ощущаю обороты, стиль, способ мышления, а иногда и узоры мысли самого автора мемуаров» [7; с.240]. Этот фрагмент из воспоминаний А.Ф. Назаревича еще раз подчеркивает, в чем коренится преимущество «Фронтовых записей» Э. Капиева перед другими дагестанскими мемуарными произведениями о войне – непосредственной соотнесенностью сюжета с моментом и местом написания.

К тому же именно Капиеву с его литературным даром удалось отразить трагические реалии войны в наиболее совершенной и художественной форме. Здесь очевидно стремление автора даже в пору самых тяжких испытаний увидеть и почувствовать прекрасное, почувствовать

хрупкость и незащищенность мира. Особенно заметно это на тех фрагментах «Фронтовых записей», которые рисуют детей, птиц, животных. Это, кстати, еще очень важная особенность дневников Эфенди Капиева, как довоенных, так и в дневниках военного времени – множество упоминаний о животных. Для поэта, это совершенно очевидно, животные, птицы – это очень важная часть окружающего его мира, видна любовь к ним автора, его сопереживание к их боли и обреченности. Это и воробьи, и лошади, собаки, кошки и другие животные. Вот, например, пронзительная запись о воробьях: «На привокзальной скамейке воробьиная стая. Воробьи, видно, ночевали, где-нибудь на платформах или мусорном ящике – они взъерошены, черны и грязны, как замухрышки-беспризорники» [6; с.335]. Это сравнение воробьев с беспризорными детьми, которых много появилось в военное время, очень характерно для военных записей Капиева, так как сопоставление дети-животные нередки в его записях.

Как отмечал Г.Г. Гамзатов: «Проза, жизнь, в освоении которой состояла, в целом, эстетическая позиция Капиева, во всей наготе и широте предстала пред ним на войне. Повседневные будни величайшей и тягчайшей из войн отразил наблюдательный художник в знаменитых «Фронтовых записях», по праву вставший в один ряд с лучшими произведениями советской военной прозы <...>. Эта была трогательная песнь жизни, которая прозвучала капиевским гимном всеодолевающему человеческому мужеству... В этой войне Капиев проклинал античеловечность войны и презирал тех, кто посмел бы писать о ней легкой рукой» [7; с.4].

В своей замечательной книге «Дагестанско-европейские литературные связи» З.Г. Казбекова рассматривает военные дневники Э. Капиева в европейском восприятии, их отражение и осмысление в европейской печати. Так, в частности, З.Г. Казбекова подчеркивает, что «чем более мир «Записок» фрагментарен и разрознен, тем более он целостен и всеобъемлющ. В этом особое качество целого, воссозданного писателем» [8; с.310]. Суммируя обзор европейской печати, осуществленный З.Г. Казбековой можно привести некоторые выдержки из европейских авторов, в частности М. Шпаковской: «Деидеологизированная философия войны, будни ее, опыт отчаяния – эту мысль «Записок» поляки делают и видят основной, именно эта философия им близка и понятна». Эту цитату, пожалуй, можно сравнить с еще одной выдержкой из польских журналов: «В «Записках» Капиев представляет свой личный мир, свою интимную человеческую сущность, организуя диалог, где циркуляция ценностей проистекает от человека к человеку, от писателя к читателю, когда снимается национальный стереотип и остается живое существо человека – чем более близкое, тем более далекое» [8; с.320].

Хотелось бы отметить, что книга З.Г. Казбековой, ис-

следовавшая отражение книги Э. Капиева в европейском восприятии, еще раз подводит нас к мысли о наднациональном характере его записок и поистине апокалипсическом характере той чудовищной войны.

Следует отметить, что, помимо «Фронтовых записей», которые велись Э. Капиевым для себя, он писал и фронтовые очерки, публиковавшиеся в газетах. Стиль и назначение очерков и дневника, как уже отмечали ранее многие исследователи, например С.Х. Ахмедов в своей книге «Художественная проза народов Дагестана», были, конечно, совершенно иными. Если дневник был личным делом, то очерки выполняли пропагандистские задачи, должны были вдохновлять людей к победе. Уже по стилю они разительно отличаются. Если язык очерков отличает героический пафос, романтика, то стиль дневника сжат, лаконичен, сугубо объективен. Нечто подобное можно наблюдать, например, при истории создания И.А. Гончаровым «Фрегата «Паллады»». Если сравнить письма друзьям, написанным писателем во время путешествия на «Палладе» и описание тех же явлений и эпизодов уже во «Фрегате «Паллада», то ясно видна та метаморфоза, которую претерпели путевые впечатления из писем после переработки во время создания «Фрегата «Паллада». Если во время чтения книги путешествие воспринимается как занимательное и не особенно обременительное, полное забавных и курьезных эпизодов приключение, то из писем видны иные аспекты путешествия, где случались даже трагические моменты – гибель моряков, эпидемия тифа и другие катаклизмы» [9; с.724].

Но в творчестве Э. Капиева разность этих произведений – дневника и очерков, – объясняется не только разностью жанровых форм этих произведений – дневниковых записей и художественно-публицистических очерков. Как было сказано выше, Э. Капиев в своих «Фронтовых очерках» использовал романтический пафос, героику, стремясь выполнить необходимые для этого жанра и диктуемые законами военного времени пропагандистские и агитационные задачи. Они публиковались в армейских газетах Северо-Кавказского фронта в 1942-1943 гг., позже вышли отдельным изданием в 1944 г. Как писал в одном из писем сам Э. Капиев, некоторые особенности формы очерков объяснялись задачей и целью их создания – «срочно, оперативно, кратко передать необходимую информацию с поля боя». Позже автор, издавая их отдельной книгой, полагал не вправе себе их выправлять «задним числом» и выпускал их так, как они печатались впервые, в газетных публикациях. «Фронтовые записи» вместе с записными книжками других лет были подготовлены к изданию трудами его жены, Натальи Капиевой и изданы в Москве в 1956 г.

Об этом также писала в своей книге о Э. Капиеве его жена Наталья Капиева: «Первые военные очерки дались ему с трудом. Он много раз над ними работал, но

удовлетворения они ему не принесли, своя точка зрения, свои слова о новом герое еще не были найдены» [10; с.214]. Таким образом, из этих слов, очевидно, что и самому Капиеву претило его положение, когда он был частью пропагандистской машины, но другого способа быть полезным своей родине в тот трагический период войны он не видел.

Как мы уже отмечали выше, стиль «Фронтовых записей» иной, иной по форме, и по сути. Очевидно, это объяснялось отсутствием необходимости немедленной публикации, предназначенности дневников прежде всего для себя, они давали возможность Э. Капиеву выразить свои душевные впечатления, тот ужас перед разрушениями войны.

Конечно, мы не можем не заметить, что «Фронтовые записи» Э. Капиева также отражают идеологию и исторические реалии своего времени, выражающиеся, прежде всего, в несомненном присутствии самоцензуры. Именно она не позволяет автору передать всю правду о войне, хотя бы то, что автор не мог не знать. Таким образом, в его книге противостояние только между советскими людьми и нацизмом, сложных противоречий внутри самого советского общества он не касается.

М.О. Чудакова в своей книге о Э. Капиеве отмечает об этой особенности поэта, что он видел лишь прекрасное в довоенной жизни. Как писал сам поэт: «Я смотрел на мир как в зеркало и мир был прекрасен, озаренный лучами солнца. Но вдруг померкло все, черная туча нашла на зеркало, и мир угас». На наш взгляд, М.О. Чудакова очень верно характеризует здесь позицию Э. Капиева: «Не всякий из его современников видел мир таким светлым» [11; с.213].

В то же время надо отметить, что несмотря на это, на всю недосказанность дневников поэта, множества иных мемуарных книг о военном времени, «Фронтовые записи» Э. Капиева, тем не менее, сохраняют свое литературное и историческое значение. Сохраняют, благодаря несомненной психологической достоверности автора «Фронтовых записей».

Впрочем, очевидно, что Капиев, несомненно, осознавал трагическую неоднозначность своего времени, но осознавая, умел видеть и любить все светлое в его жизни, об этом свидетельствуют некоторые из его записей. Так, в одном из фрагментов он писал о своем детстве: «Мне представляется мое детство как румяное свежее яблоко на солнечном, покрытом чистой скатертью столе. Несмотря на горести и беды, на грязь, на все» [6; с.360]. Это выражение «несмотря на все» – очень характерно для жизни и творчества Э. Капиева, он видел и осознавал многое, если не все в окружающей его жизни, но писать об этом не мог. Редкий дар видеть и чувствовать красоту мира,

жизни придает особую теплоту всему его творчеству.

В то же время, несмотря на всю недосказанность, Э. Капиев смог выразить очень многое и в «Дагестанских записях», хотя и не называл прямо многие явления.

Изображение войны, ее трагических парадоксов передано во «Фронтowych записях» через множество записей, отличающихся жанровым и тематическим разнообразием – тут и голос автора, объединяющий все за-

писи, и свидетельства очевидцев, пейзажные зарисовки, порой резко контрастирующие с общей атмосферой хаоса и разрушения. Все это охватывает разные ракурсы войны – ее ужас, героизм, а порой малодушие и предательство.

Таким образом, обе мемуарные книги Э. Капиева – «Дагестанские записи» и «Фронтowych записи» – это своеобразная энциклопедия жизни Дагестана как довоенного, так и военного времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капиев Э. Поэт. М., 1984.
2. Гамзатов Р. Слово о поэте // Воспоминания современников. Махачкала, 1975.
3. Ахмедов С.Х. История лакской литературы в 3-х томах т. 2, Махачкала ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010.
4. Васильчикова М. Берлинский дневник. М., 1994.
5. Черчилль У. Вторая мировая война. М., 1991.
6. Капиев Э. Фронтowych записи // Избранное. М., 1979.
7. Назаревич А.Ф. Прикосновение к прекрасному // Э. Капиев. Воспоминания современников. Махачкала, 1975.
8. Гамзатов Г.Г. Гражданский и художественный подвиг Эфенди Капиева // Эфенди Капиев и его роль в развитии дагестанской советской литературы. Махачкала, 1981.
9. Казбекова З.Г. Дагестанско-европейские литературные связи. Махачкала, 2008.
10. Гончаров И.А. Фрегат «Паллада». Л., 1986.
11. Капиева Н. Жизнь, прожитая на белом. М., 1970.
12. Чудакова М.О. Э. Капиев. М., 1970.

© Исмаилова (Сутаева) Зарема Рамазановна (zarema.sutaeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

WAYS AND MEANS OF SUBJECTIVIZATION IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING TEXTS

S. Kobyzeva
V. Kovshechnikova

Summary: The article is devoted to considering the ways and means of subjectivization used in modern English-language advertising texts. Subjectivization is defined as a process aimed at expressing the speaker's personal attitude to what he says. The authors consider modalization mechanisms to be the main mechanisms of text subjectivization, since modality reflects the speaker's viewpoint regarding the nature of the relations between an object of reality and its attribute, which he carries out in order to activate speech activity. The analysis shows that modern English-language advertising texts are characterized by expanding the resource base for expressing the speaker's subjective (modal) attitude by involving in their semantic space a wide range of phonetic, lexical and grammatical means, which are capable of realizing various subjective attitudes of an emotional-evaluative and incentive nature in contextual conditions. In the advertising text subjectivity explicators are generally used integratively, due to which they significantly increase its semantic capacity, contributing not only to expressing the addresser's opinion, but also to developing the necessary reaction of the addressee.

Keywords: subjectivity, subjectivization, advertising text, means of expression, modality.

Кобызева Светлана Владимировна

К.филол.н., доцент, Уфимский университет науки и технологий
kobyzeva_sveta@mail.ru

Ковшечникова Вероника Александровна

Ст. преподаватель, Уфимский университет науки и технологий
iubp_do@mail.ru

Аннотация: Цель статьи заключается в рассмотрении способов и средств субъективизации, используемых в текстах современной англоязычной рекламы. Под субъективизацией понимается процесс, направленный на выражение личностного отношения говорящего к сообщаемому. Авторы считают главными механизмами субъективизации текста механизмы модализации, поскольку модальность отражает оценку говорящим характера связи между некоторым объектом действительности и приписываемым ему признаком, которую он осуществляет с целью активизации речевой деятельности. Анализ показывает, что современным англоязычным рекламным текстам свойственно расширение ресурсной базы передачи субъективного (модального) отношения говорящего за счет вовлечения в их семантическое пространство широкого спектра фонетических, лексических и грамматических средств, которые способны в условиях контекста реализовывать различные субъективные установки эмоционально-оценочного и побудительного характера. В рекламном тексте экспликативы субъективности обычно встречаются интегративно, благодаря чему они существенно увеличивают его смысловую емкость, способствуя не только передаче мнения адресанта, но и формированию необходимой реакции со стороны адресата.

Ключевые слова: субъективность, субъективизация, рекламный текст, средства выражения, модальность.

Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении способов и средств реализации категории субъективности, применяемых в современной англоязычной печатной рекламе. Эмпирическим материалом для работы послужили тексты из англоязычных периодических журналов (*Biology, The Foreign Affairs, Happiful, New Scientist, The Scientist, The National Geographic History, The Economist UK, Reader's Digest UK*), вышедших в печать с 2019 по 2022 гг.

Категория субъективности в силу своей междисциплинарной принадлежности всегда привлекала внимание ученых самых различных научных направлений. Непосредственную актуальность представляет она и для лингвистики, особенно современной [1; 13; 16], что обусловлено смещением исследовательского интереса с объекта познания на его субъект в результате становления на рубеже веков антропоцентрической парадигмы. В фокусе лингвистических изысканий теперь находится человек как субъект языковой деятельности.

Несомненный приоритет в изучении субъективности как фундаментального языкового свойства принадлежит Э. Бенвенисту, который определил данную категорию как способность говорящего лица присваивать себе язык в процессе его использования [4, с. 293-294]. При этом важно отметить, что, несмотря на то что сам вопрос о субъективном содержании языка, в целом, имеет достаточно долгую предысторию (данная проблема в самой разнообразной форме представлена в трудах Г. Штейнталя, В. Гумбольдта и мн. др. ученых), данная дефиниция является, пожалуй, единственным общепризнанным определением субъективности в языке, которое зафиксировано на сегодняшний день в лингвистической литературе. В связи с этим, в рамках данной публикации хотелось бы, прежде всего, затронуть вопрос терминологического характера.

На наш взгляд определение, предложенное Э. Бенвенистом, не может вызывать возражений и тем не менее требует некоторой конкретизации и уточнения.

Субъективность действительно тесно связана с языком, поскольку именно благодаря ему человек способен выражать свое мнение, взгляды, ощущения, реакции на какое-либо представление окружающей действительности. Субъективность отражает нашу индивидуальность, разнообразие всех наших мыслей и переживаний, а значит ее вполне можно рассматривать как категорию, которая отражает точку зрения или оценку говорящего лица в отношении описываемых явлений и событий, а под субъективизацией, следовательно, понимать процесс, направленный «на выражение личностного отношения к сообщаемому» [6, с. 71-75]. Из сказанного сами собой напрашиваются несколько важных выводов.

Во-первых, субъективность реализуется в речевой коммуникации (см. также [4, с. 300; 11, с. 322-325]), ибо, излагая свои мысли, субъект речи стремится к тому, чтобы адресат (слушатель или читатель) понимал и реагировал на его высказывание [15, с. 147], иными словами, адресант стремится активизировать общение.

Во-вторых, ввиду того что в ходе общения, будучи ограниченным своим фоном знаний, мотивом и целью своей речевой деятельности, человек по-разному воспринимает, преломляет и интерпретирует полученную информацию, субъективность может приводить к размытости и неоднозначности в коммуникации. Таким образом, на уровне речи субъективность проявляется как «личностный» [12] или в нашей терминологии «субъективно-оценочный» смысл, то есть вся та личностно окрашенная информация, которая отражает позицию говорящего (его чувства, мнение, волю, оценку и др.) [7, с. 8]. Данные смыслы эксплицируют различные коммуникативные установки автора сообщения [там же], являются отражением мотива и цели речевого поступка [12].

Небезынтересно посмотреть с помощью каких способов и средств происходит реализация различных субъективных смыслов в языке современной печатной рекламы. Выбор эмпирического материала обусловлен тем, что современная лингвистика, помимо всего прочего, сосредоточена на поиске и анализе языковых средств создания текстов, имеющих особую прагматическую направленность. К числу таких текстов, несомненно, относится рекламный текст как специфическая коммуникативная единица, обладающая заметным воздействующим потенциалом [9; 20]. Как известно, в настоящее время реклама призвана устанавливать эмоциональный контакт с потенциальным потребителем [18], создавать позитивный образ объекта рекламирования, убеждать в его преимуществах и тем самым создавать predisposition к его приобретению [9]. Обязательным условием успешной реализации автором рекламного текста (копирайтером) данных субъективных стратегий является основательный выбор языковых средств и тщательный подбор информации в процессе текстопорождения.

Справедливо считать главными механизмами субъективизации текста механизмы модализации, поскольку модальность есть «языковое воплощение человеческого фактора в языке» [17, с. 7]. Напомним, что под категорией модальности мы понимаем оценку говорящим лицом характера связи между некоторым объектом действительности и приписываемым ему признаком, которую он осуществляет с целью активизации речевой коммуникации [7, с. 7]. Как важнейшее конституирующее качество текста [8; 19] модальность является главным условием его смысловой целостности, позволяющее тексту реализовывать те или иные коммуникативные задачи.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам функционирования модальности, свидетельствуют о том, что данная языковая категория существенно расширила свои границы и теперь пронизывает все уровни языка. Так, в частности, результаты проведенного нами анализа показывают, что в рамках современного англоязычного рекламного текста модальные значения представлены широким спектром различных фонетических, лексических и грамматических (как морфологических, так и синтаксических) средств выражения, которые способны реализовывать в условиях контекста всевозможные субъективные установки эмоционально-оценочного и волеизъявительного характера.

Рассмотрим примеры с использованием **фонетических** способов и средств субъективизации. Как известно, важную роль в передаче субъективного (модального) отношения говорящего лица играет интонация. При помощи интонации высказывание приобретает целый ряд смысловых характеристик: оценочных, эмоционально-экспрессивных, акцентирующих. В текстах современной рекламы интонация передается с помощью различных графических индикаторов (пунктуационных знаков, всевозможных типографских шрифтов, своеобразной графической подачи слова и прочих средств графического выдвигания).

К примеру, варьирование шрифтов и своеобразная сегментация текста в рекламе не только нацелены на то чтобы привлечь внимание потенциального потребителя (общеизвестно, что именно графическое оформление определяет зрительное восприятие рекламного сообщения, «цепляет» взгляд адресата), но нередко они призваны углубить смысл сказанного в сообщении, а значит способствуют передаче отношения составителя текста.

E.g. (1) It's never been easier to enjoy **the world's favourite magazine!** [27, с. 132].

Так, в образце (1) применение жирного шрифта обусловлено желанием составителя текста (копирайтера) акцентировать внимание на той части сообщения, которая содержит, по его мнению, наиболее важную и значи-

мую информацию, и тем самым придать большую эмоциональность высказыванию в целом. Положительные эмоции, в свою очередь, усиливают воздействие на целевую аудиторию, создавая позитивный образ рекламируемого продукта и побуждая к его приобретению. Как утверждает автор, рекламируемый товар, несомненно, вызывает удовольствие и наслаждение (*to enjoy* – 1. to get pleasure from smth [29]).

Помимо интонационных средств с заметной регулярностью используется в рекламе звукопись – прием, в основе которого лежит особый подбор лексических единиц, способствующих усилению звуковой выразительности речи, образной передаче мысли. Благодаря повтору и сочетаемости определенных звуков можно создавать различные позитивные образы, способные вызвать у потенциального потребителя необходимые эмоции и реакции в интересах рекламодателя.

E.g. (2) Melissa <...>™. My sleep solution! [27, с. 51].

(3) Gotta get a Garolla [27, с. 145].

(4) The service is so reassuring. The team is accessible and quick to respond [27, с. 135].

Проанализируем последний пример (4) как образец рекламного объявления, наиболее ярко демонстрирующий участие фонетических языковых средств в реализации субъективных установок автора. В данном случае неоднократно используемые в тексте звуки [s] и [ʃ] (прием аллитерации) ассоциируются с тишиной и спокойствием, благодаря чему составителю текста удается оказать успокаивающее, обнадеживающее и даже в некоторой степени гипнотическое воздействие на целевую аудиторию, позволяющее убедить ее в надежном и оперативном предоставлении рекламируемых услуг.

Перечень **лексических** средств, используемых автором с целью субъективизации рекламного сообщения, весьма широк и разнообразен. Прежде всего, в его состав входят слова собственно оценочной (*good, perfect* и пр.) и дескриптивно-оценочной семантики (*beautiful, efficient* и пр.), эмотивная лексика, обозначающая наименования предметов и действий (*to enjoy, satisfaction, love* и пр.), а также устойчивые сочетания оценочной семантики (к примеру, *work of art*).

E.g. (5) The perfect Christmas present for yourself or loved ones [26, с. 3].

(6) Superbly Hand-Crafted <...> [25, с. 9].

(7) <...> new edition of <...>, packed with fascinating features, practical tips, inspiring stories, and ... [24, с. 40].

(8) We agree with this thinking wholeheartedly. <...> Your satisfaction is 100% guaranteed [25, с. 2].

(9) <...> we appreciate just how much of a difference you can make [24, с. 91].

(10) If you work in <...>, we would love your thoughts and ... [26, с. 87].

В приведенных выше примерах (5-10) говорящий открыто выражает свое доброжелательное отношение к объекту рекламирования посредством языковых единиц, способных участвовать в процессе субъективизации благодаря присутствию в структуре их лексического значения (о строении лексического значения слова см., например, [2, с. 95]) сем положительной оценочности и эмотивности, а именно: (5) *perfect* – excellent, very good; (6) *superbly* – extremely well; (7) *fascinating* – extremely interesting and attractive, practical – useful or suitable, inspiring – exciting and encouraging you to do smth; (8) *to agree* – to approve of something because you think it is morally right, wholeheartedly – completely, in an enthusiastic way, satisfaction – the good feeling that you have; (9) *to appreciate* – to be grateful for smth; to welcome smth; (10) *to love* – to have very strong feelings of liking [29]. Итак, дефиниции лексем показывают, что все они позитивно «заряжены».

Обращает при этом на себя внимание то, что в современной англоязычной рекламе для экспликации субъективного эмоционально-оценочного отношения говорящего лица на регулярной основе используются лексические единицы с семантикой необычности и уникальности, которые позволяют автору текста подчеркнуть преимущества рекламируемого товара или услуги, создать наиболее яркий позитивный образ.

E.g. (11) Unique Access to Confidential Opportunities [22, с. 11] (*unique* – very special or unusual [29]).

(12) Exceptional Craftsmanship...A Remarkable Value [25, с. 9] (*exceptional* – very unusual; *remarkable* – unusual or surprising [29]).

В текстах современной рекламы субъективно-оценочное отношение может быть передано и с помощью безоценочной лексики. Главным образом, это так называемые «пустые» слова, которые служат инструментом воздействия на сознание реципиента, поскольку благодаря заложенному в них абстрактному понятию, имеющей положительной коннотации и широкозначности создают некую двусмысленность, вводят в заблуждение и тем самым предоставляют реципиенту возможность их различной субъективной трактовки [14, с. 10]. К числу таких единиц относятся слова *new, all-new, performance, sustainability, opportunities, knowledge, protection, security, innovation, collagen, antioxidant, vitamin, bioscience* и многие другие лексемы.

E.g. (13) <...> it is essential for leaders to understand how <...>, security, health and the environment are inextricably linked [22, с. 43].

(14) <...> with the opportunity to gain professional experience in business, media, <...> [23, с. 73].

(15) <...> to the challenge of a changing world, <...>. Biosciences. Computer science. Engineering. Robotics [26, с. 79].

Проанализируем пример (15). Так, очевидно, что в

основе рекламного образа в данном случае лежит идея наукоемкости, современности и прогресса, в вербализации которой задействованы языковые единицы *biosciences, computer science, engineering, robotics*. Являясь ключевыми, в условиях контекста они обретают ощутимый оценочный заряд и организуют тем самым весь текст для передачи субъективно-оценочного одобрительного отношения автора. Кроме того, на их фоне происходит приращение дополнительного императивного смысла, а именно: составитель текста в своем обращении намекает на необходимость бросить вызов постоянно меняющемуся миру (*challenge* – 2. to suggest strongly that smb should do smth [29]).

Особую роль в передаче субъективного отношения составителя рекламного сообщения также играют логоэпистомы, фразеологизмы и всевозможные лексические стилистические средства (сравнения, метафоры, эпитеты, гиперболы и мн. др.). Будучи ограниченными рамками статьи, рассмотрим примеры с использованием некоторых из них.

Как известно, под логоэпистемой понимается языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения окружающей действительности в сознании человека в результате постижения им духовных ценностей мировой и отечественной культур [10, с. 5]. Следовательно, данная единица языка обладает ценностным аспектом, что обусловлено ценностным характером культуры [5, с. 72], а значит она способна участвовать в процессах субъективизации речи.

E.g. (16) Trace the legendary Silk Road through the five <...> on a fascinating new trip with <...> [25, с. 97].

Очевидно, что в примере (16) позитивный образ рекламируемого продукта (туристического маршрута) создаётся не только за счет положительно характеризующих экспликаторов (*legendary* – 1. very famous and talked about by people; *fascinating* – extremely interesting and attractive [29]), но также посредством логоэпистомы *Silk Road/Шёлковый путь*, восходящей к одному из величайших в истории человечества торговых маршрутов, обусловивших экономический рост, могущество и процветание стран Восточной Азии и Средиземноморья. Великий караванный путь оказал огромное положительное влияние на развитие древних цивилизаций и на формирование современного мира, в результате чего у представителей любого лингвокультурного сообщества к нему сложилось определенное ценностное отношение, в основе которого лежит чувство почтения и восхищения. Как следствие, это отношение неизбежно иррадирует и на объект рекламирования, побуждая целевую аудиторию к его приобретению.

Таким образом, логоэпистемы представляют собой готовые образы для описания свойств и качеств рекла-

мируемого продукта. Наряду с оценочной лексикой они обогащают рекламный текст в смысловом и эмоциональном отношении, передают чувства к объекту рекламирования, создают живое и яркое о нем представление.

Сущность сравнения заключается в описании того или иного предмета путем его сопоставления с другим предметом. Иными словами, сравнить – это значит дать оценку одному предмету при помощи другого. В рекламе сравнения используются для того, чтобы выявить и подчеркнуть в рекламируемом продукте новые важные качества и свойства, сфокусировать на них внимание потенциального потребителя.

E.g. (17) <...> gets grown-ups as excited as children [27, с. 89].

(18) <...> Sorting as easy to use as it is capable [28, с. 14].

(19) Good as Gold. <...> the gold standard in HPMC capsules [28, с. 1].

Проанализируем пример (19). В данном случае описание рекламируемого продукта (капсул растительного происхождения) сопровождается ярко выраженной положительной оценкой, в реализации которой принимают участие различные лексические средства. Прежде всего, одобрительное отношение составителя текста передается посредством собственно-оценочного прилагательного *good*, а также с помощью фразеологического сочетания *the gold standard* (2. a high level of quality [29]), которые выражают точку зрения говорящего совершенно четко и однозначно. Вместе с тем, не менее важным носителем положительного оценочного смысла является сравнительный оборот *as gold*. Так, по своим качествам рекламируемый продукт сравнивается с золотом – благородным металлом, обладающим высокой ценностью, что однозначно порождает у любого человека самые приятные ассоциативные образы и интерпретации. И наконец, немаловажную роль в процессе субъективизации данного рекламного сообщения играет звукопись, а именно: благодаря фонографическому сходству используемых в тексте лексических единиц *gold* и *good* копирайтеру удается создать более яркий, запоминающийся рекламный образ. Таким образом, искусное сочетание различных языковых средств позволяет автору придать описанию рекламируемого продукта особую выразительность и полноту и тем самым повлиять на мнение целевой аудитории.

В корпус лексических средств субъективизации также входит целый ряд различных модальных глаголов и слов. Данные языковые единицы способны служить экспликаторами субъективного отношения говорящего лица благодаря присутствию в их семантике того или иного модального значения (возможности, желательности, необходимости, сомнения, уверенности, достоверности и пр.).

E.g. (20) <...>, why do they continue to venture out

there, <...>? Certainly not for kudos, accolades, or <...> [26, с. 90] (*certainly* – 1. without doubt [29]).

(21) Fortunately, there's a degree that equips you to handle them all [23, с. 39] (*fortunately* – by good luck [29]).

(22) There are many ways that you might want <...>. You don't just have to take <...>, you can learn how our customers in <...> benefited [27, с. 62] (*might* – 1. used to show that smth is possible; *have to* – 1. used to show that you must do smth; *can* – 1. used to say that it is possible for smb to do smth, or for smth to happen [29]).

(23) <...>, only a few will win, very likely with the help of a champion [21, с. 2] (*likely* – 1. having a good chance of happening [29]).

Не менее продуктивными для экспликации субъективных установок составителя-копирайтера являются и **грамматические** языковые средства, в состав которых входят морфологические формы глагола, предложения различных коммуникативных типов (преимущественно побудительные, восклицательные, вопросительные), вопросно-ответные конструкции, а также широкий спектр всевозможных синтаксических стилистических приемов (парцелляция, параллельные конструкции, антитеза, парантеза, градация, различные виды повторов). Не претендуя на полное и исчерпывающее описание всех грамматических средств в рамках одной публикации, ограничимся анализом наиболее ярких примеров с их использованием.

Наибольшее распространение в текстах современной рекламы получили побудительные высказывания с синтетической (имеется ввиду глагольная форма в повелительном наклонении, 2 л.) и аналитической (*Let smb do smth*) формами императива. При этом нужно отметить, что последняя форма все же встречается в рекламных сообщениях с меньшей регулярностью. Кроме того, побудительная интенция достаточно часто реализуется в рекламе с помощью особых синтаксических конструкций, к примеру, *it's time to do smth*, *to be worth doing smth*, *why (not) do smth* и некоторых других. Данные языковые средства обеспечивают адекватное и недвусмысленное толкование полученной информации, поскольку в основе любого побудительного предложения всегда лежит прямое обращение к адресату. Как показывают результаты проведенного анализа, в современной англоязычной рекламе побуждение представляет собой многоступенчатую шкалу различных субъективных установок отправителя текста, отличающихся между собой по степени категоричности (призыв, собственно побуждение, предложение, приглашение и пр.).

E.g. (24) Keep it rolling. Never miss an issue with our <...>. Don't miss out [24, с. 40].

(25) Together, let's make it count [26, с. 6].

(26) Why wait? Turn the story of your life into <...>. Create a unique piece of <...>. It's time to tell your story [27, с. 113].

Безусловно, обращает на себя внимание пример (26), в котором средства, передающие интенциональное состояние адресанта (*why wait, turn, create, it's time to tell*), в буквальном смысле наслаиваются друг на друга, формируя своего рода «сгусток» экспликативных императивного содержания, благодаря чему автору текста удается выразить настойчивый призыв к кооперации с рекламодателем.

Эффективным средством субъективизации в рекламе также являются вопросительные предложения, поскольку они, как известно, всегда эмоционально более нагружены. Их использование в тексте способствует привлечению внимания читателя, погружению его в содержание текста и вовлечению в размышления над предлагаемой информацией. Вопросительные высказывания открывают широкие возможности различных субъективных интерпретаций и трактовок, что позволяет усилить эмоционально-психологическое воздействие на адресата. Кроме того, вопрос позволяет копирайтеру создать атмосферу непринужденной беседы с читателем, добиться таким способом с его стороны дружеского расположения и, как следствие, повлиять на его отношение к рекламируемому товару или услуге.

E.g. (27) A new challenge? [22, с. 11]

(28) The green recovery? [22, с. 67]

(29) Is now the right time to consider <...>? What would you do? [27, с. 62].

Так, пример (29) наглядно показывает, что вопросительное предложение не только может погрузить читателя в проблему, побуждая его найти ей решение (*What would you do?*), но оно также способно значительно снизить категоричность того или иного модального значения (Ср. *It's the right time to consider* и *Is now the right time to consider?*).

Непринужденная подача информации нередко создается в рекламе и за счет вопросно-ответных единств. Адресат и адресант как бы становятся участниками живого доверительного общения, в ходе которого у них появляется возможность поговорить о насущных проблемах. Как представляется, такой прием способствует формированию мнения получателя сообщения в нужном направлении, ускоряет процесс принятия им решения относительно приобретения рекламируемого продукта.

E.g. (30) Tough, dirty or <...> samples? No problem [28, с. 4].

(31) Looking for a new career in <...>? Visit <...> careers portal to find <...> [28, с. 29].

Важно отметить, что вопросы в текстах англоязычной рекламы часто используются в комплексе с другими языковыми средствами и приемами. Их воздействующий потенциал, в частности, может быть существенно уси-

лен параллелизмом синтаксических конструкций, которые строятся по принципу анафоры. Напомним, что под анафорой понимается повтор слов или словосочетаний в начале нескольких последовательно идущих речевых отрезков. Всякий повтор подчеркивает в сообщении важнейшие мысли субъекта речи, а значит обладает способностью выражать его отношение.

E.g. (32) Are you experiencing <...>? Are you having a <...>? [27, с. 53]

В приведенном рекламном обращении (32) чувствуется настойчивое желание адресанта вовлечь целевую аудиторию в размышления и мотивировать ее к сотрудничеству.

В большом объеме субъективное отношение говорящего лица эксплицируется посредством антитезы – эмоционального логического противопоставления. Антитеза выполняет акцентологическую функцию: в рекламе она помогает подчеркнуть преимущества того или иного товара/услуги.

E.g. (33) <...> is a harsh yet beautiful region that <...> [26, с. 48].

(34) Do more with less [28, с. 2].

(35) The small things that make a big different [28, с. 12].

Результаты проведенного анализа показывают, что в текстах современной англоязычной рекламы экспликативные субъективного отношения автора, как правило, используются в комплексе, помогая друг другу наращивать воздействующий потенциал.

E.g. (36) Get a Great Essay. Go from good to great by following our <...> guide [28, с. 7].

(37) Are you a <...> professional? Whether you a <...>, we appreciate <...> you can make <...> – which is why we want to help you <...>. If you a <...>, why not join? Why you should join the <...> [24, с. 91].

Особенно привлекает внимание пример (37), поскольку он демонстрирует расширение ресурсной базы передачи различных субъективных смыслов за счет вовлечение в семантическое пространство рекламного текста целого ряда разноуровневых языковых единиц. Очевидно, что выбор и концентрация экспликативных условий увеличивают смысловую емкость сообщения. Так, в данном случае в недвусмысленной форме адресант выражает свое одобрение и симпатию к адресату (*appreciate* – 1. to recognize the good qualities [29]), желание и готовность помочь ему (*want* – 1. to have a desire or wish [29]). Он также побуждает его к взаимовыгодным деловым отношениям (*why not* – used to make a suggestion [29], *should* – 2. used for giving advice [29]). При этом, безусловно, адресант реализует свои субъективные установки весьма осторожно и деликатно, так как он не требует и приказывает, а приглашает адресата к диалогу (*Are you a professional?*), оставляет за ним право выбора (*you can make*).

Таким образом, в связи с тем, что на сознание потенциального потребителя воздействует не сам товар, а созданный копирайтером позитивный рекламный образ товара, чрезвычайно значимым для рекламного сообщения является его языковое наполнение. Так, анализ практического материала показывает, что в текстах современной англоязычной рекламы наблюдается высокая концентрация всевозможных фонетических, лексических и грамматических средств, которые, находясь в тесной интеграции и взаимодействии, служат экспликации различных субъективных установок эмоционально-оценочной и волеизъявительной природы. Благодаря искусному использованию разноуровневых языковых средств автору рекламного текста удается не только выразить свое одобрительное отношение к рекламируемому продукту, но и повлиять на мнение адресата, подвести его к необходимой реакции в интересах рекламодателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Т.В. Субъективная модальность в англоязычном нанотехнологическом дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. № 2 (23). С. 25-27.
2. Артемова О.Е. Теория и практика лингвокультурологического анализа: Учебное пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2006. 127 с.
3. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1993. 182 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 446 с.
5. Иванова С.В. Лингвокультурологический анализ прагматикона языковой личности: Учебное пособие. Уфа: РИО БашГУ, 2004. 132 с.
6. Иванова С.В., Сподарец О.О. Реализация стратегии субъективизации в структуре новостного политического дискурса СМИ // Политическая лингвистика. Раздел 2. Полит. коммуникация. 2010. № 3 (33). С. 71-75.
7. Кобызева С.В. Реализация модальности в рекламном тексте (на материале совр. англ. яз.): Автореф. дисс. к. филол. наук. Уфа, 2012. 28 с.
8. Кобызева С.В. Модальность как текстообразующая категория // Межкультурная-интракультурная коммуникация: теория и практика обучения. Уфа: УЮИ МВД РФ, 2016. С.62-63.
9. Кобызева С.В., Ковшечникова В.А. Побудительная модальность: процедура анализа косвенных средств выражения (на материале соврем. англоязычной рекламы) // Казанская наука. 2019. № 9. С. 76-79.
10. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностран. языки в школе. 2000. №5. С.3-6.
11. Кочкиникова А.В. Проблема феномена субъективности в науке о языке // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56) с. 322-325.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. с. 130.

13. Мороз Н.А. Средства выражения субъективной модальности художественного текста // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2017. Т. 14, № 3. С. 29-33. DOI: 10.14529/ling170304.
14. Николаева А.В. «Пустые» слова в рекламном тексте (на материале английского языка): Автореферат дисс. к. филол. н. Уфа, 2011. 22 с.
15. Петров Н.Е. О содержании и объеме языковой модальности. Новосибирск, 1982. 161 с.
16. Рянская Э.М., Яковлева А.М. Способы выражения авторской модальности в историографическом тексте // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2019. № 2. С. 73-81.
17. Семенова Т.И. Лингвистический феномен кажимости (на материале соврем. англ. яз.): Автореферат дисс. д. филол. н. Иркутск, 2007. 36 с.
18. Таюпова О.И. Реклама как вид медиатекста // Российский гуманитарный журнал, 2017. Т. 6. №5. С. 435-443.
19. Ткаченко А.И. Текстобразующая роль модальности в газетно-публицистическом дискурсе (на материале новостных заметок и аналитич. статей): Автореф. дис. к. филол. н. Калининград, 2011. 25 с.
20. Юрьева Е.В. Особенности реализации модальности в слоганах социальной рекламы // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2018. № 4 (31). Язык СМИ. С. 92-100.
21. Biology Today, August 2020.
22. The Economist UK, January 2-8, 2021.
23. Foreign Affairs, July/August 2020.
24. Happpiful, June, 2022.
25. National Geographic History, November/December 2019.
26. New Scientist, December 17-24, 2022.
27. Reader's Digest, September 2021.
28. The Scientist, September 2019.
29. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL: <http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com> (дата обращения 26.09.23).

© Кобызева Светлана Владимировна (kobyzeva_sveta@mail.ru), Ковшечникова Вероника Александровна (iubp_do@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТЬ КАТЕГОРИЗАЦИИ ПОЛУСУФФИКСОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ли Цзысу

Аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
Wodemingzishiasu123@mail.ru

THE PECULIARITY OF CATEGORIZATION OF SEMI-SUFFIXES DENOTING A PERSON IN CHINESE

Li Zisu

Summary: The distinguishing of names of persons' names by profession in the Chinese language different in their complex forms. A special place in Chinese word-formation belongs to the semi-suffixes, in which word structures participate, denoting a person performing some action in society. The relevance of this work is determined by the importance of semi-suffixation for Chinese word-formation and the development of the Chinese language system as a whole, as well as the need to study this phenomenon due to its insufficient theoretical understanding. This article will be useful for those who study the status of semi-suffixes and the formation mechanisms of the meaning of semi-suffixes in Chinese word-formation, in the possibility of using the results obtained in theoretical courses of Lexicology and Stylistics of the Chinese language in teaching practice of Chinese.

Keywords: nomination, word-formation, categorization, names of action doers, semi-suffixes, Chinese.

Аннотация: Имена лиц по профессии в китайском языке отличаются сложной формой. Особое место в китайском словообразовании принадлежит полусуффиксам, которые участвуют в словосложении, обозначая человека, совершающего какое-то действие в обществе. Актуальность настоящей работы определяется важностью полусуффиксации для китайского словообразования и развития системы китайского языка в целом, а также необходимостью изучения данного явления в связи с его недостаточным теоретическим осмыслением. Данная статья будет полезна тем, кто исследует статус полусуффиксов и механизмы формирования значения полусуффиксов в китайском словообразовании, в возможности использования полученных результатов в теоретических курсах по лексикологии и стилистики китайского языка, в практике преподавания китайского языка.

Ключевые слова: номинация, словообразование, категоризация, подкатегория, имена деятеля, китайский язык.

Наименования лиц по профессии в настоящее время играют большую роль в жизни человека.

В словаре «Классификация профессий в Китае» названия профессий классифицируются на 8 групп. Подобные наименования являются производными словами и чаще всего имеют отношение к словообразованию, и к словосложению, в процессе которого особое значение имеет полусуффиксация.

Суффикс – значимая часть слова, находящаяся после корня или другого суффикса и служащая для образования новых слов или форм слов [<https://foxford.ru/wiki/russkiy-yazyk/suffixs>], а полусуффикс – это «элемент, который имеет признаки и суффикса, и второго компонента в сложных словах» [Поднякова 1999:98].

Е.С. Кубрякова считает, что в случае с образованием новых слов имеет «категоризация – это главный способ придать воспринятому миру упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нем сходство одних явлений в противовес различию других. Важно поэтому попытаться понять, на основании каких критериев человек выносит подобное суждение и разносит увиденное, услышанное или прочувствованное по

определенным группировкам» [Кубрякова 2004: 96-97]. В целом, категоризация основана на общей идее о том, что вещи группируются вместе, потому что у них есть что-то общее [Манерко 2009: 60]. На данные особенности указывал И. Кант «мы не можем мыслить ни одного предмета иначе как с помощью категорий; мы не можем познать ни одного мыслимого предмета иначе как с помощью созерцаний, соответствующих категориям» [Кант 1994: 117].

Таким образом, с помощью языковых категорий человек упорядочивает свои знания о мире и о себе [Болдырева 2006:5].

Как Л.А. Манерко отметила, что «категоризация отвечает потребностям процесса присвоения имен, с одной стороны, и дискурса, с другой, эти два процесса становятся интегрирующими свойствами творческой деятельности человека, его познания и коммуникации» [Манерко 2009: 60]. Когда речь идет о категоризации, то нельзя не уделять внимание языковой номинации, в которой «в результате социально-исторического опыта человек, превращая вещи и их свойства в предмет своего труда, формирует новые понятия о социальном назначении, социальных свойствах и функциях этих вещей, вместе

с продуктами труда формирует и новые понятия, представления, давая каждому соответственно, свое имя» [Б.А. Серебрянников, А.А. Уфимцева 1977:20-21]. «Для номинации важно не только как выбирается какой-то фрагмент действительности и с помощью каких языковых средств реализуется потребность в его обозначении. Важно и то, почему для наименования выбирается именно тот фрагмент мира и какой из многочисленных признаков взят за основу его обозначения» [Кубрякова 2016:18].

Анализ 1481 названий профессий из словаря «Классификация профессий в Китае (2015)» показывает, что основными иероглифами указываю на обозначение человека. Обычно такие элементы называются суффиксами или полусуффиксами, как 家(цзя), 士(ши), 员(юань), 师(ши) и 工(гун) [Семенов 2005:99-102], но в работе Ли Цзысу (2023) они были названы полусуффиксами, так как они «не только обладают лексическим значением, но и играют грамматическую роль при сложении слов и рассматриваются как полусуффиксы» [Ли Цзысу 2023:420]. участвуют в создании наименований лиц по профессии. Это следующие полусуффиксы:

家(цзя) «человек» :

1. обладающий определенными специализированными знаниями;
2. обладающий богатым практическим опытом;
3. занимающийся определенной специализированной деятельностью [онлайн-словарь синьхуа].

师(ши) «люди»: со специализированными академическими или техническими навыками [онлайн-словарь синьхуа];

士(ши) относится к определенным специалистам [онлайн-словарь синьхуа];

员(юань) указывает на человека, который работает или учится [онлайн-словарь синьхуа];

工(гун) - рабочий [онлайн-словарь синьхуа].

Указываемые полусуффиксы обозначают человека, который выполняет какое-то действие в обществе.

Тогда появились следующие исследовательские вопросы:

1. В чем же разница между полусуффиксами в наименовании лиц по профессии в китайском языке?
2. По какому критерию выбран именно тот или полусуффикс в наименованиях лиц по профессии в китайском языке?

Как В. Скаличка писал: «...задача говорения – согласовать новую реальность с известной, т.е. с опытом. Средством для этого является представление новой реальности с помощью фиксированных образов. Говорение – есть сочетание языка с новой реальностью» [Skalicka 1948]. Первый полусуффикс 家(цзя) со значением «человек» впервые использовалось в Южной династии

(420-588 гг.). Китайский исследователь 沈约 (Шэн Юе) в своей работе «到著作省谢表» отметил “臣艺不博古, 学谢专家” [https://baijiahao.baidu.com/s?id=1656417953492549140&wfr=spider&for=pc] («Мои ученые не так хороши, как эксперты (люди, которые специализируются на исследованиях – перевод Цзысу Ли), в названии 专家 «специалист» в то время еще отсутствует название лиц по профессии с полусуффиксом 家. Необходимо подчеркнуть, не каждого человека можно назвать как 家 – так называли людей, которые внесли выдающийся вклад в профессиональную сферу. Что касается наименований с полусуффиксом 家(цзя), то они употребляются только в области искусства и культуры, например,

词作家 «поэт/автор текста»: профессионалы, занимающиеся инструментальной музыкой, созданием вокальной музыки и созданием музыки во всех видах искусства.

Основные задачи деятелей искусства и культуры состоят в том, чтобы:

1. Изучать историю развития китайской, в том числе зарубежной музыки и ее законы;
2. На основе жизненных наблюдений обрабатывать и перерабатывать данный опыт в музыкальные образы и записывать их в различных музыкальных стилях;
3. Созданные произведения помогают деятелям искусства и культуры понимать и выражать смысл произведения [Классификация профессий китайской народной республики 2015:130-131].

Второй полусуффикс впервые появился в китайской истории и обозначает человека, ср.: “三人行, 必有我师焉” [Четыре книги и пять классических произведений 2003:41] («Несколько человек идут вместе, и один из них должен быть кем-то, достойным моего подражания»), и также в статье «师说» «Рассказ о педагоге»), в котором так пишет “师者, 所以传道授业解惑也” [韩愈 2019:85] («Педагог – это человек, который учит истине, проводит исследования и объясняет трудные проблемы»).

Следовательно, полусуффикс 师 означает лучших в профессиональной области.

Следующий пример, 临床营养师 «нутрициолог» – это технический персонал, занимающийся скринингом рисков в питании пациентов, диетическими рекомендациями и лечением клиническим питанием.

Основные задачи нутрициолога:

1. Провести скрининг пищевого риска, оценку состояния питания, а также разработать и внедрить планы лечения госпитализированных пациентов;
2. Выявлять процесс лечения питанием, предотвращать осложнения и бороться с ними;
3. Оценить эффект диетотерапии;
4. Обучать шеф-поваров-диетологов и готовить

блюда, соответствующие питательным свойствам, направлять и контролировать производство и распространение лечебных диет, а также получать обратную связь о потребностях пациентов [Классификация профессий китайской народной республики 2015:105].

Далее обратим внимание на полусуффикс 士(ши) как наименование медсестер 护士, это был перевод английского слова "nurse", значение наименования объясняется тем, что в 1913 г. медсестры причислялись к военным, так как их деятельность была опасной на фронте. В Китае говорят: что «Больница - это второй фронт». 士(ши) – это военный (战士) и также со значением высокообразованный человек (学士). В статье «*战国策·燕策·荆轲刺秦王*» («Политика воюющих государств - Янь Се») пишет так «*风萧萧兮易水寒, 壮士一去兮不复还*» («Ветер обдувал берег Ишуй очень холодным ветром, и силач Цзин Кэ так и не вернулся после того, как ушел»). Предложение выражает положение Цзин Кэ об истории, когда в период воюющих государств в Китае было семь стран (Хань, Чжао, Янь, Вэй, Чу, Ци и Цинь). В более поздний период государство Цинь уничтожило Корею и страну Чжао одну за другой, что привело к объединению шести стран. Принц стран Янь планировал послать Цзин Кэ предлагать Цинь сокровища, но на самом деле нанес удар ножом королю Цинь Инчжэну, чтобы его убить и сразиться за последнюю надежду на будущее. 士 используется для выражения людей с хорошими качествами, знаниями и навыками.

Например, 中医护士 «медсестра китайской медицины»: профессионалы, которые используют теорию традиционной китайской медицины для ухода за пациентами.

Следующий полусуффикс – это “员”. В работе «*Рассуждения Конфуция с Вэй Лингун*» пишет: “*员人如覆盆, 不足观其外也*” («Юаньжэнь как перевернутый умывальник, может видеть только внешнюю сторону, а не внутреннюю сущность»). 员人 – это человек, который подчиняется приказам, которому не хватает индивидуальности и не-

зависимых суждений; понимает только поверхностные вещи и не видит внутреннюю сущность данных вещей).

Например, 视觉传达设计人员 «дизайнеры визуальных коммуникаций или профессионалы в области литературы, искусства и спорта»: профессионалы, которые используют формы визуального искусства в области книг, полиграфии, распознавания изображений, видения окружающей среды и т.д., а также занимаются дизайном.

Последний полусуффикс, входящий в исследование данной статьи - это “工”. В статье «*Рассказ о работе*» записано, что “*国有六职, 百工与居一焉知者造物, 巧者述之守之, 世谓之工*” [<https://hanyu.baidu.com/shici/detail?from=aladdin&pid=22363548e112afd6a15b1dc772ed423f&howPinyin=1>] («В стране существуют 6 должностей. Люди с большой мудростью создали прекрасные артефакты, способствующие человеческой деятельности, а люди с ловкостью зафиксировали производственный процесс, сохранив производственные традиции своих предшественников. Они считаются хорошими мастерами». Из этого можно отметить, что те, кто занимается изделием, называются 工. Например, 矫形器装配工 «сборщик протезов»: человек, который работает со специальным оборудованием для установления инвалидам специальных устройств, таких как нижние и верхние конечности и др.

Таким образом, полусуффиксы в китайском языке относятся к одной категории, но существует разница в их значениях. Они делятся на две подкатегории:

Первая работает над мозгом, а вторая опирается главным образом на силу. Наименование с полусуффиксом 师/家/士/员 относится к первой категории, в которой описывается деятельность человека, связанная с умственной деятельностью и обладанием каких – то навыков. А полусуффикс 员/工 относится ко второй подкатегории, в которой описывается деятельность человека, связанная с физической деятельностью, и выполняется работа с применением силовых приемов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // *Методологические аспекты когнитивных исследований языка*, 2006. – №2. – С. 5
2. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. – 591 с.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование: изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 86 с.
5. Ли Цзысу. Образование имен деятеля в китайском языке / Ли Цзысу // *Мир науки, культуры, образования*. – 2023. – №. 2 (99). – С. 419 – 420.
6. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли, А. Сеше; пер. с фр. А. Сухотина. Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 1999. – 432 с.
7. Семенов А.Л. Лексика китайского языка. М. 2005. – 312 с.
8. Категоризация и концептуализация в языках для специальных целей и профессиональном дискурсе: сб. Науч. тр. / под ред. Л.А. Манерко; Институт языкознания РАН; Копи Принт. – М.: Рязань, 2009. Вып. 6. – 290с. - ISBN 978-5-91792-008-5.
9. Серебрянников Б.А., Уфимцева А.А. и др. Языковая номинация (общие вопросы): Монография. М.: Изд-во Наука, 1977. – 360 с.

10. 普通高中教科书, 语文必修一上册, 韩愈《师说》, 人民教育出版社, 2019, 85页。(Обычный учебник для средней школы, обязательный китайский том 1//Хань Юй. Рассказ о педагоге. Пекин: изд-во Народная просветительская пресса, 2019. 85 с.)
11. 普通高中教科书, 语文必修一上册, 战国策·燕策·荆轲刺秦王, 人民教育出版社, 2019, 45页。(Обычный учебник для средней школы, обязательный китайский том 1//Политика воюющих государств ·Янь Цэ·Цзин Кэ наносит удар королю Циню. Пекин: изд-во Народная просветительская пресса, 2019. 45 с.)
12. 四书五经, 论语·述而, 北京电子出版物出版中心, 2003, 41页。(Четыре книги и пять классических произведений//Рассуждения Конфуция: высказывание. Пекин.: Издательский центр электронных публикаций, 2003. 41 с.)
13. 四书五经, 论语·卫灵公, 北京电子出版物出版中心, 2003, 65页。(Четыре книги и пять классических произведений//Рассуждения Конфуция с Вэй Лингун. Пекинский издательский центр электронных публикаций, 2003. 65 с.)
14. 中华人民共和国职业分类大典: 2015年版/国家职业分类大典修订工作委员会组织编写. —北京: 中国劳动社会保障出版社: 中国人事出版社, 2015, 609页。(Рабочий комитет по государственной классификации профессий. Классификация профессий китайской народной республики. Пекин: Издательство труда и социального обеспечения Китая. — 2015. — 609 с.)
15. Онлайн-словарь синьхуа (дата обращения:13.10.2023)
16. URL:<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1656417953492549140&wfr=spider&for=pc> (дата обращения:13.10.2023)
17. URL: <https://foxford.ru/wiki/russkiy-yazyk/suffiks> (дата обращения:13.10.2023)
18. <https://hanyu.baidu.com/shici/detail?from=aladdin&pid=22363548e112afd6a15b1dc772ed423f&showPinyin=1>(дата обращения:13.10.2023).

© Ли Цзысу (Wodemingzishiasu123@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

FUNCTIONALITY OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH-LANGUAGE JOURNALISTIC TEXTS

**D. Popova
E. Bolotova**

Summary: The article describes the functionality that characterizes the role of phraseological units in journalistic texts in English. The analyzed material is selected from authentic newspaper articles. The frequency of the use of phraseological units in such texts is revealed. Three functions that reveal the features of phraseological units used in journalism are considered with emphasis. These include generalizing, evaluative-characterizing and expressive-figurative functions.

Keywords: phraseological units, journalism, English-language texts, generalizing function, evaluation-characterization function, expressive-figurative function.

Попова Диана Сергеевна

Стерлитамакский филиал Уфимского университета
науки и технологий
pop0vdiana@yandex.ru

Болотова Елена Валерьевна

К. филол. н., доцент, Стерлитамакский филиал
Уфимского университета наук и технологий
e.v.bolotova@struust.ru

Аннотация: В статье представлено описание функциональности, характеризующей роль фразеологических единиц в публицистических текстах на английском языке. Анализируемый материал отобран из аутентичных газетных статей. Выявлена частотность использования фразеологизмов в таких текстах. Акцентирующе рассмотрены три функции, раскрывающие особенности фразеологизмов, употребляемых в публицистике. К ним относятся обобщающая, оценочно-характеризующая и экспрессивно-образная функции.

Ключевые слова: фразеологизмы, публицистика, англоязычные тексты, обобщающая функция, оценочно-характеризующая функция, экспрессивно-образная функция.

Публицистика в наше время переживает период быстрого развития. Ее главные отличительные черты – это стремление к выразительности и экспрессии, смешение стилевых уровней, использование старых текстов при написании статей и пр. Журналисты часто приводят в своих статьях фразеологизмы, цитаты или необычные крылатые выражения.

Фразеологизм – носитель социокультурной информации, то средство, на основе которого можно познать культуру любой нации, поэтому фразеологизмы необходимо изучать. Это сложные образования по сравнению со словами и в отличие от лексических единиц, имеют ряд характерных особенностей.

За последние десятилетия фразеология переросла рамки одного из разделов лексикологии и превратилась в самостоятельную лингвистическую дисциплину, имеющую свой объект и методы его исследования. Объектом и ключевым понятием фразеологии является понятие фразеологизма, или фразеологической единицы.

В современном мире публицистика оказывает разное воздействие на читателя. И не в последнюю очередь благодаря употребляемым в ней фразеологизмам. Функции фразеологизмов в данной лингвистической сфере изучены еще не до конца, т.к. публицистика продолжает развиваться. Вышеобозначенные положения обуславливают актуальность настоящей статьи.

В отечественной лингвистике большой вклад в разработку вопросов фразеологии внесли И.Е. Аничков и В.В. Виноградов. И.Е. Аничков произвел детальную структурную классификацию единиц, предложив классифицировать сочетания слов на основе нескольких признаков. Каждый из классов разбивается на подклассы по выполняемым идиомами синтаксическим функциям [Аничков, 1997].

Классификация фразеологизмов В.В. Виноградова до сих пор используется в русистике. Он разделил фразеологические единицы на три большие группы – фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [Виноградов, 1977].

Фразеологизм отличается постоянством состава и единым значением, и является одним членом предложения.

Фразеологизм обладает следующими признаками:

- структурная расчленённость или раздельнооформленность;
- постоянство компонентного состава;
- устойчивость грамматической структуры, особый характер грамматической структуры;
- семантическая эквивалентность слова;
- воспроизводимость выражения;
- семантическая целостность, постоянство компонентов и структуры [Иванова, 2011].

А.В. Кунин называет постоянство фразеологических

оборотов одной из отличительных черт и объясняет это тем, что фразеологизмы всегда состоят из одних и тех же компонентов, тесно связанных между собой как части целого и располагающихся друг за другом в строго установленном порядке [Кунин, 2012].

Исследование признаков и свойств, отличающих фразеологические единицы от свободных сочетаний и слов, позволяет точно определить понятие «фразеологический оборот». Фразеологизмы как функциональные единицы языка и речи выполняют определенную «программу» функционирования, которая предопределена самой их сущностью [Смит, 2013].

У фразеологических единиц имеется набор определенных функций. Одни функции являются постоянными, или константными, другие же являются вариативными, то есть свойственными только некоторым типам фразеологизмов. К константным относятся коммуникативная, познавательная и номинативная функция [Кунин, 2012].

Коммуникативная функция – назначение служить средством общения или сообщения. Общение предполагает взаимный обмен высказываниями, а сообщение – передачу информации без обратной связи с читателем или слушателем.

Познавательная функция – опосредованное сознанием социально-детерминированное отражение объектов реального мира, способствующее их познанию.

Номинативная функция – это соотношенность фразеологизмов с объектами реального мира, включая и ситуации, а также замена этих объектов в речевой деятельности их фразеологическими наименованиями. В качестве примера можно привести фразеологизм *brown paper* – оберточная бумага. Для номинативной функции фразеологизмов характерно заполнение лакун в лексической системе языка. Это свойственно большинству фразеологизмов, поскольку они не имеют лексических синонимов.

К вариативным функциям А.В. Кунин относит волюнтаривную, результативную и стилистическую [Кунин, 2012].

Волюнтаривная функция связана с выражением волеизъявления. Она служит указанием на пространственную или временную локализацию действия, явления, события относительно точки отсчета, релевантной в рамках той или иной речевой ситуации.

Результативная функция заключается в обозначении причины, вызвавшей действие или состояние, которое выражается фразеологизмом.

Стилистическая функция характеризуется целенаправленностью языковых средств достижения стили-

стического эффекта при сохранении интеллектуального содержания высказывания. Данная функция помогает реализовать коннотативные особенности устойчивых словосочетаний в речи.

Далее представим функции фразеологизмов, реализующиеся в публицистике.

Само употребление фразеологического оборота в статье придает речи больше убедительности, красочности или образности. Особенно ярко выразительные свойства фразеологизмов проявляются в качестве емких языковых средств, которые широко и свободно используются в печати, часто в виде ярких и броских заголовков, привлекающих внимание читателя.

Выделяются следующие функции фразеологизмов в печатном тексте: 1) обобщающая, 2) оценочно-характеризующая, 3) экспрессивно-образная. Рассмотрим каждую из указанных выше.

Приведем еще один пример:

“The audience however swallow it hook, line and sinker and settle in for an evening of simple narrative entwined with a crash-course in linguistics” [Morning Star, 2022]. «Однако зрители проглатывают крючок, леску и грузило и устраиваются на вечер простого повествования, вплетенного в ускоренный курс лингвистики».

swallow hook, line and sinker – проглотить крючок, леску и грузило – полностью и беспрекословно верить в то, что кое-что является правдой, особенно то, что обманчиво, вводит в заблуждение или не соответствует действительности.

Автор статьи дает оценку уже самим читателям, – их слишком легко ввести в заблуждение и отвлечь от определенной темы.

Большое количество фразеологических единиц направлено на оценку человека и взаимоотношения между людьми. «Оценочный характер» фразеологизмов выявляется при описании внешности и характера человека. При этом используется фразеологический оборот, в котором есть слова-символы, зоонимы, слова, называющие животных, птиц, насекомых. И в таком случае они сохраняют свое символическое значение.

“He absolutely loved London and he used to joke that he only ever used to come home to see his niece, but we are close family and he is a home bird at heart” [The Sun, 2022]. «Он очень любил Лондон и часто шутил, что приезжал домой только для того, чтобы повидаться со своей племянницей, но мы дружная семья, и в душе он домашняя птица».

home bird – домашняя птица – тот, кто предпочитает комфорт и привычность своего дома новым и неизвестным местам или вещам.

С помощью данного фразеологизма автор дает описание, характеристику человека, рассказывая нам, через фразеологизм, о том, что он больше любил проводить свое свободное время дома с семьей.

“He said: “Workers are being forced onto the picket lines just to make ends meet while these fat cats get the cream” [Morning Star, 2023]. «Он сказал: «Рабочих заставляют выходить на пикеты только для того, чтобы свести концы с концами, в то время как эти жирные коты получают сливки».

fat cats – жирные коты (толстосумы) – пренебрежительное слово для обозначение богатого и влиятельного человека.

Выражение, использованное в статье, оценивает поведение людей, принадлежащих к высшему классу общества, касательно забастовок.

“Once the most loved-up couple in Hollywood, borne like a phoenix from the ashes of Brad and Jennifer Aniston’s world rocking break up, Brangelina has taken quite the tumble” [Evening Standard, 2023]. «Некогда самая любимая пара Голливуда, возродившаяся, как птица Феникс из пепла после потрясшего мир расставания Брэда и Дженнифер Энистон, Бранджелина пережила настоящее предложение.»

like a phoenix from the ashes – обновленный, оживленный или возрожденный заново после перенесенного разрушительного опыта.

Фразеологизм, используемый в примере, дает оценку отношениям двух людей. В проанализированных нами статьях имеется 24 выражения, выполняю-

щих данную функцию.

Образно-экспрессивная функция создает настроение фразы, и здесь фразеологическая единица выступает как экспрессивное средство речи.

“Patricia Marquis, the Royal College of Nursing’s (RCN) Director for England urged Rishi Sunak to come to the table and negotiate, telling Times Radio: “We have asked and called urgently on Rishi Sunak to come to the table to seek a resolution” “[The Mirror, 2023]. «Патриция Маркиз, директор Королевского колледжа сестринского дела в Англии, призвала Риши Сунака сесть за стол переговоров, сказав “Times Radio”: «Мы попросили и призвали Риши Сунака срочно сесть за стол переговоров, чтобы найти решение» ».

to come to the table and negotiate – сесть за стол переговоров – встретиться для того, чтобы провести переговоры или обсудить, как разрешить конкретный вопрос или ситуацию.

Фразеологизм в этом примере используется для того, чтобы привлечь внимание читателя к проблеме статьи. Эта функция является самой распространённой. Мы нашли 53 выражения, в которых реализуется названная функция.

Таким образом, фразеологизмы, употребляемые в публицистике, могут выполнять разнообразные функции, тесно связанные с функциями самой публицистики. Они оказывают воздействие на читателя, эмоциональную сферу его психики, а также на его поведение как получателя информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аничков И.Е. Труды по языкознанию. СПб.: Наука, 1997. 509 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. М.: Наука, 1977. 312 с.
3. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка: учеб. пособие. М.: Академия, 2011. 351 с.
4. Кунин А.В. Фразеология английского языка. М.: Учпедгиз, 1959. 208 с.
5. Смит Л.П. Фразеология английского языка. М.: Учпедгиз, 1959. 195 с.
6. Cambridge International Dictionary of Idioms – United Kingdom at the University Press, Cambridge, 2002. 608 p.
7. Oxford Dictionary of Idioms – Oxford University Press Inc., 2004. 340 p.
8. Lizzy Buchan. Where are nurses on strike today? Search your hospital on interactive map // The Mirror. 2023. Vol. 2.
9. Maddy Mussen. ‘War of the Rosé’ — how did Angelina Jolie and Brad Pitt’s divorce get so messy? // The Evening Standard. 2023. Vol. 7.
10. Maddy Mussen. A who’s who of the key players at the heart of This Morning scandal — from Phil and Holly to ITV’s chief // The Evening Standard. 2023. Vol. 6.
11. Matt Trinder The average chief executive has already earned as much as the typical worker will make all year // The Morning Star. 2023. Vol. 1.
12. Mary Conway Words, words, words // The Morning Star. 2022. Vol. 11.
13. Fiona Connor TRAGIC ACCIDENT Girlfriend watched on Facetime as her boyfriend, 25, accidentally fell to his death into the River Thames on a night out // The Sun. 2022. Vol. 10.

© Попова Диана Сергеевна (pop0vdiana@yandex.ru), Болотова Елена Валерьевна (e.v.bolotova@struust.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОТИВ ПОЛЕТА КАК ФИЛОСОФСКИЙ КОД ЛИРИКИ А.Д. РАЕВСКОГО: СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

MOTIVE OF FLIGHT AS A PHILOSOPHICAL CODE OF THE POETRY BY A.D. RAEVSKY: SEMANTIC AND STYLISTIC ANALYSIS

I. Pushkareva
Yu. Pushkareva

Summary: The article deals with semantic and stylistic features of the motif of flight in the lyrics by a modern poet Alexander Raevsky. Verses from the collection *Zolotoy Zhuk* (The Golden Bug, 2021) are the material for analysis. In the philosophical and landscape verses by Raevsky, the motif of flight is associated with a spiritual search, a contact with something sublime, represented by a contrast of the spiritual and material world. Flight fills the whole world (metaphysics, nature); it is an essential part of the human being. Verbs play a key role in the representation of the motif.

Keywords: semantic and stylistic analysis, modern poetry, philosophical poetry, landscape poetry, motif of flight, A.D. Raevsky.

Пушкарева Ирина Алексеевна

Д-р филол. наук, доцент, профессор, Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

(г. Новокузнецк)

Irina_Pushkareva2016@mail.ru

Пушкарева Юлия Евгеньевна

Канд. филол. наук, преподаватель, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы»

(г. Санкт-Петербург)

j.e.pushkareva2016@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются семанτικο-стилистические особенности воплощения мотива полёта в лирике современного поэта Александра Раевского. Материалом анализа являются стихотворения сборника «Золотой жук» (2021). В философской и пейзажной лирике Раевского мотив полёта связан с темой духовных исканий, с порывом и прикосновением к высокому и чистому, представлен с помощью контраста духовного и материального. Полёт наполняет весь мир (метафизическую сферу, природу), является неотъемлемой частью человеческой сущности. Ключевую роль в репрезентации мотива полёта играет глагольная лексика.

Ключевые слова: семанτικο-стилистический анализ, современная лирика, философская лирика, пейзажная лирика, мотив полёта, А.Д. Раевский.

Обобщённые размышления о сути бытия являются неотъемлемой частью мировой литературы, сохраняют свою актуальность в творчестве современных писателей. При этом способы и средства актуализации философской проблематики в художественных контекстах отличаются большим разнообразием. Рассмотрим специфику репрезентации философских тем в творчестве современного кузбасского поэта Александра Дмитриевича Раевского (см.: [6, с. 343], [7, с. 172–173]): представим результаты семанτικο-стилистического анализа поэтических текстов сборника «Золотой жук» (2021), включающего стихотворения разных лет [5]. Как показал анализ, ключевую роль в художественно-образном воплощении философских размышлений играет мотив полёта. Как известно, мотивом является простейший элемент сюжета произведения – событие, ситуация, процесс или чувство, любое явление, играющее роль в художественном мире текста (см.: [2, с. 300], [4, стлб. 594]).

Методом сплошной выборки были выявлены стихотворения со словами «полёт», «летать», «лететь», их дериватами и членами смысловых лексических парадигм, актуализирующих мотив полёта (о смысловых лексических парадигмах см.: [1]). Данные лексические репрезентанты характерны для стихотворений А. Д. Раевского о роди-

не, детстве, любви. Рассмотрим подробнее семанτικο-стилистические аспекты воплощения мотива полёта в философских и пейзажных контекстах.

В текстах философского содержания мотив полета связан с образом неба, с духовной жизнью, душой. Обратимся к короткому стихотворению «**Ангел летал над морем...**». Ангел – светлая сакральная сущность – летит над земным пространством, которое воплощается в конкретных локусах – предельно обобщенных, не детализированных, носящих легендарно-сказочный характер: «над морем, // Над скалами, полем, лесом» [5, с. 9]. Земное пространство противопоставляется небесному, порождением которого является ангел. Эти два пространства разделены «дымовой завесой» – дым, копоть символизируют тщету, суету и печаль земной человеческой жизни, «смертное горе». Бессмертие и безмятежный покой неба контрастируют с лаконично описанным миром «смертного горя»: «Спешка везде, засовы, // Злые повсюду лица». Характерен образ засовов – как и в стихотворении «В светлом доме своем...», земной, лишенный полета мир ассоциируется с запертостью, несвободой. Печаль ангела в его одиноком полете над миром людей выражена в двух последних строках: «Некому молвить слово. // Некуда приземлиться». В организации текста важна ан-

тонимическая лексическая парадигма *«летать – приземлиться»*. Ангел будто ищет в земном мире человеческого отклика, искренности, души – не просто летит, а хочет *«приземлиться»*, – но не находит всего этого в несовершенной земной реальности, где над головой людей – *«дымовая завеса»* иллюзий, жадности и злобы вместо идеального синего неба.

Конфликт романтического идеального мира духовной жизни, выраженного в светло-печальном образе ангела, и земного мира, полного зла и горя, вероятно, отсылает к стихотворению Лермонтова «Ангел», где мотив полета имеет схожую смысловую нагрузку. Перекликаются центральные образы, композиция «взгляда снизу вверх», начало стихотворений: *«По небу полуночи ангел летел // И тихую песню он пел»* (Лермонтов) [3, с. 95–96] – *«Ангел летал над морем»* (Раевский). В тексте Лермонтова просматривается тот же романтический конфликт небесного (идеального) и земного мира: *«блаженство безгрешных духов под кущами райских садов»* противопоставлено *«миру печали и слез»*, куда ангел несет *«душу младую»*. Сюжет Лермонтова сложнее, поскольку не ограничивается сакральным образом и переходит в человеческую жизнь новорожденной души: *«И долго на свете томилась она, // Желанием чудным полна, // И звуков небес заменить не могли // Ей скучные песни земли»*. В стихотворении Раевского романтическое одиночество человека в скорбном мире зла уходит в подтекст: ангел летит уже (или еще) без души человека, что придает конфликту небесного и земного абсолютный, онтологический характер.

В стихотворении *«Наевшись жизни оголтелой...»* [5, с. 140] мотив полета тоже связан с душой, а также с романтическим противопоставлением телесного и духовного, суеты и вечности, земной и загробной жизни. В отличие от стихотворения «Ангел летал над морем...», летит уже не ангел, а душа умершего человека; затрагивается философская, экзистенциальная проблематика с вечным вопросом «Что будет после смерти?», и лирическое «я» отвечает на него в религиозном (вероятно, христианском) духе.

Автор вновь строит текст на противопоставлении двух контрастных образных рядов. Грядущий полёт души представлен как преодоление тяжести и разрушительности земной жизни с помощью лексической парадигмы контекстуальных синонимов *«взлететь – покинуть землю навсегда»* (в тексте использован деепричастный оборот *«покинув землю навсегда»*). Земная жизнь – *«оголтелая»*, среда – *«агрессивная»*, мир – *«жестокий»* (нагнетание эпитетов с негативными коннотациями, как и в других текстах Раевского, связано именно с земной, материальной жизнью), душа покидает всё это, *«устав»* (это слово повторяется дважды; создается впечатление, что усталость – главное ощущение души от печального

земного бытия), для души земная жизнь – это *«сражаться в темноте»* и *«метаться в тесноте»*. Мотив «метаний в тесноте» дополняется образом *«донашивает тело»*: сбросив смертную оболочку, как изношенную одежду, душа обретает свободу, *«готовая взлететь»*; умирая на земле, человек, в сущности, переживает второе рождение.

Образам, связанным с трагичной и суетной земной жизнью, противопоставляется образ жизни вечной, к которой устремляется душа: *«К своим таинственным истокам, // К мирам ли грозным и далеким – // Взлетит куда?...»* Текст завершается риторическим вопросом с многоточием, в последней строке повторяется форма глагола *«взлететь»*: полет вверх осмысливается как конец прежней жизни и начало новой, неизведанной. Будущее души при этом не похоже на канонический рай: миры, куда она направляется, могут быть *«грозными»*, – но, предаваясь полету, она не испытывает перед ними страха.

В стихотворении *«Дерево вечности»* [5, с. 61] мотив полета явлен имплицитно, заключен в образах высоты и неба. Использована форма глагола *«вознестись»*, сакрального по своей стилистике и семантике: *«Раздвинув столп вселенского пространства, // Вознесишься выше всяких облаков...»*. Деепричастие *«вознесишься»* указывает на своего рода уже свершившийся полет, рост ввысь. В контексте актуализировано перфектное значение: древо вечности обрело ту абсолютную высоту, пребывание на которой уже неподвластно времени. Мотив полета-вознесения вновь связан с высшей ценностью – на этот раз даже не с этической (душа, любовь, детство, родина), а с онтологической – с жизнью, самой сущностью бытия. В центре текста оказывается архетипический образ мирового древа, древа жизни, аналогичный Древу познания в христианстве, ясеню Иггдрасилу в скандинавской мифологии и т. п. Раевский обращается к образу дерева, являющегося центром мира и воплощением исторической памяти человечества, хода времени: *«ствол окован кольцами веков»*, в корнях – *«замшелые скрижали»*, *«Книга человеческих судеб»*. Древо, кроме того, является символом мировой справедливости, нравственного долга – вероятно, религиозно осмысленного божьего суда: *«напоминанье о Суде»*. С мотивом полета также косвенно связаны образы, окружающие древо: звезды, сияющие высоко в небе, *«ветра и ковыли»*, *«пропитанные»* молчанием древа. Полет и высота, таким образом, формируют саму метафизическую основу жизни.

В коротком описательном стихотворении *«После молельна»* [5, с. 130] мотив полёта выражен синонимичным глаголом *«витать»* (который связан с мотивом полёта и в стихотворении «Молодая мама своему сыночку...»). Стихотворение по своей философско-религиозной тематике примыкает к «Ангел летал над морем...», «Наевшись жизни оголтелой...» и «Красному вечеру». Лета-

ющим объектом является (что редкость для Раевского) абстрактная сущность – тишина: «*Тишь **витает** по гулкому храму...*» «*Тишь*» воплощает благоговение перед богом, созерцательное спокойствие, противопоставленное шуму земной суеты; именно в таких тонах описан молебен, и стилистически возвышенный глагол «*витает*» подчеркивает эту атмосферу. Тем не менее, в финале Раевский вновь обращается к романтическому двоюмирию, как бы «сбрасывая» восприятие читателя с небес на землю (как, например, в «В светлом доме своем...»), комично выделяя контраст между вечным и сиюминутным, бытием и бытом создаётся антонимическая лексическая парадигма «*тишь витает – уборщица ворчит*»: «*Лишь уборщица с шваброй ворчит: // «Сколько грехов нанесли, сколько сраму...*». Образ уборщицы, ворчащей из-за грязной обуви прихожан, противопоставлен возвышенному молебну, но при этом является его неотъемлемой частью – бытовой основой, которая необходима всему духовному. Также примечательно, во-первых, что мотив полета, воплощенный в созерцательной «*тиши*», связан не только с молебном, но и с уборщицей – вписан в момент *после* молебна, когда она остается в храме одна; во-вторых – что уборщица ворчит не столько из-за грязи на обуви, сколько из-за «*грехов*» и «*срама*», которыми кающиеся прихожане напитали чистое пространство церкви. Таким образом, полет вновь является связующим звеном между бытовой реальностью и духовным миром.

К философским стихотворениям Раевского, посвященным размышлениям о душе, вере, смерти, загробной жизни, примыкает стихотворение «**Пройдя сомненья, прегрешенья...**» [5, с. 133]. Полет в нем связан с лирическим героем, представлен глаголом «парить» и традиционно для творчества Раевского рассматривается как вознесение, полет снизу вверх, подъем от суеты земной жизни, быта, к миру небесному, духовному. Мотив полета выражен в возвышенном глаголе «*парить*»: «*Отныне юным и свободным // Могу **парить над суетой** – // Сквозь иней вспыхнул мне сегодня // Лучистый крестик золотой*». Образ крестика – символа веры – знаменует начало полета, активной жизни души; герой переживает свой «*высокий миг преображенья*». «*Пред вечной тайной замирая*», он размышляет о том, что будет после смерти – за гранью земного бытия, – и стихотворение, как и «Наевшись жизни оголтелой...», завершается напряженным риторическим вопросом: «*Так что же, что там впереди?*» Метафорический духовный полет вновь оказывается путем к высшим ценностям и вечным вопросам о смысле жизни, смерти и боге; летающим объектом, как и в «Бабушкиных словах» и «Глядя в небо», является сам герой – его личность целиком, душа, преображенная перед лицом высшего мира.

В пейзажно-философском стихотворении «**Сухо. Тучи еще не вползли серой бандой...**» [5, с. 108] мотив полета соотносится с метафизическими вопросами

о смысле жизни, смерти, ходе времени. На фоне тоскливого осеннего пейзажа растет тоска стареющего лирического героя, который задается риторическими вопросами: «*Предначертан конец нашим всем **воспареньям**, // Мы когда, почему и над чем **вознеслись?***» Мотив полета выражен в существительном «*воспаренья*» и глаголе «*вознеслись*»; они оба имеют семантику подъема, взлета вверх. Тщета и суетность человеческой жизни воплощены в образе осеннего листа, упавшего на землю и придавленного ногой; герой размышляет о том, что лист – тоже «*творенье*», частичка природы, в которой «*божья тайна и смысл*», – но вот и он – упавший, мертвый, под подошвой человека. Так и человек, несмотря на все свои усилия, порывы к высшему – «*воспаренья*», – обречен на старость и смерть. Душевные «*воспарения*» и «*вознесения*», жизненное развитие, таким образом, представляют из себя полет вверх, но за ними неизбежно следует полет вниз – падение, подобное падению листа с ветки. «*Изменяться в себе всё острее замечаю*», – сетует лирический герой; зрелость личности, обретение осмысленности жизни, ощущение собственного старения («*Стал какой-то другой, не бирюк, не повеса*») приводят к меланхолии – «*ненастью в душе*», – которая образует естественную параллель с осенним пейзажем.

Актуализация мотива полёта органично связана с образом птиц, бабочки. Так, мотив полета выступает на первый смысловой план в пейзажном стихотворении «**Чайки**» [5, с. 107]. В центре оказывается образ птиц, использованы глагол «*летают*» (и «*не летят*»), синоним «*мечутся*». В тексте вновь сталкиваются романтический идеальный мир и грубый быт, но движение мысли на этот раз происходит в обратном направлении (в отличие от стихотворений «В светлом доме своем...», «Ангел летал над морем...», «Наевшись жизни оголтелой...»): чайки рассматриваются сначала критично, в бытовом, сниженном ключе («*самые вредные птицы*», «*самые грязные птицы*»). Им сопутствуют негативные, «грубые» образы – крики, «свинцовое» небо (метафорический образ «*юг и север свинцов*»), агрессивная охота на «*беззащитных птенцов*» других птиц, помет, марающий прибрежные скалы вопреки «*внешней белизне*» оперения. В третьей строфе появляется первая положительная номинация «*самые верные птицы*» и открыто вербализуется мотив полета: «*в чужие края **не летят***». Чайки теперь рассматриваются как неотъемлемая часть морского пейзажа, как порождение природы – не только грязное, шумное, неприглядное, но и прекрасное, преданное своему дому: «*И скалы, и волны, и небо // Без чаек быть не хотят*». В последней строфе образ окончательно переходит от бытового регистра к романтически-возвышенному: чайки вписываются в гармоничный морской пейзаж, в «*водный простор*», красивый, «*как на открытке*», меняется цветопись – вместо «*свинцового*», серого, небо становится бирюзовым и синим, чайки «*мечутся*» в просторе, символизируя силу и свободу моря и неба.

Вершины романтическое возвышение образа достигает в последней строке, где чайки метафорически названы «душами былых парусов»: мир природы (море) и человеческой культуры (корабли из прошлого) сливаются, и образ чаек оказывается связующим звеном между ними. Птичий полет является движением «снизу вверх», от быта к романтическому идеальному миру, и вновь приводит к высшему, духовному.

Стихотворение «Красный вечер» [5, с. 154], как и «Чайки», относится к категории пейзажных текстов Раевского, посвященных образам природы, и летающим объектом в нем тоже является реальное летающее существо. Мотив полета связан с образом бабочки и заключен в необычное сравнение: «И легкие *трепещут* в нас, // *На крылья бабочек похоже*». Состояние трепета, взволнованно учащенного дыхания метафорически передано через трепет хрупких крыльев бабочки; сравнение имеет и физическое, эмпирическое основание – по форме легкие человека действительно напоминают крылья. Полет, таким образом, осмысливается и как физический процесс, и как часть психологического состояния, вновь соотносящегося с живыми эмоциями, оживлением души. В «Красном вечере» это состояние связано с закатом, с пограничным временем на грани дня и ночи, которое «рентгеном красным» просвечивает тайные стремления и страхи человека. Полет в такой метафорической ипостаси – состояние познания истины, отрешенности от суеты: «*суть вещей <...> сквозь оболочку протупает*». Вечерний психологический «полет» связан с созерцанием мира, покоем, проникновением в некий высший замысел – и лирической грустью: «*Печалью высшей всё насквозь // Тепло и бережно просвечено*». Земное, «грубое» пространство практически не обозначено: в отличие от «Ангел летал над морем...» и «Наевшись жизни оголтелой...», душевный «полет» рассматривается сам по себе, как особый смысловой компонент образа вечера и особое состояние.

Но не только птицы и бабочки являются летающими объектами в лирике А.Д. Раевского. В стихотворении «Кони» [5, с. 42], как, например, и в стихотворении «Белокурый мальчик», смешиваются реальное и мифическое (сказочное) летающее существо: лирический герой встречает в поле табун коней, которые вдруг превращаются в крылатых коней – пегасов. Как в «Белокуром мальчике», «Красном вечере», «В светлом доме своем...», метафорический образ (быстрый бег подобен полету) обретает буквальность – но уже предельно «наглядно», в магическом процессе превращения: «*В даль внезапно понеслись, // Крылья вдруг расправили, // Вознеслись над ковылем, // Пропадают в мареве*». Этому превращению и полету сопутствуют коннотации свободы и красоты – как и образу крылатого коня, уносящего героя и его возлюбленную в «В светлом доме своем...», – а также обретение истины, прозрение: герой подозревает, что кони унесли, поскольку «учуяли» в нем «что-то чер-

ное». Как и в других текстах Раевского, кони – стихийное порождение природы – связаны с духовными ценностями, интуитивным нравственным чутьем: они свободны и прекрасны, как чайки в одноименном стихотворении, их двенадцать – «по числу апостолов», – что тоже указывает на связь с небесным, священным, божественным; их невидимый «пастырь» недвусмысленно назван «светлым» (что, вероятно, является символическим намеком на Христа). Столкнувшись с несовершенной природой человека, кони устремляются прочь от реального земного мира – в свой родной, небесный. Земной мир обозначен природными деталями, конкретными топонимами (Бараба, Кулунда, село Комарьево) – погружен в быт. Как и в «Дереве вечности», упомянут ковыль; степные травы, овеянные ветром, а значит, связанные с небом и полетом, будто бы сопрягают земное и небесное.

Полёт связан не только с живыми существами, но и с другими природными образами – листьями, облаками. И во всех случаях образы сопряжены с философскими коннотациями. Так, одно из пейзажных стихотворений, пронизанных мотивом полета, – «Подружка» [5, с. 127]. В стихотворении полёт листьев уподобляется порханию пальцев пианиста (в сравнительном обороте использован глагол «вспорхнут»). «Подружка» и «барыня» – метафорические номинации, обозначающие березу, важный образ в поэзии Раевского. Береза является символом родины, связанным с детством, красотой, чистотой и гармонией природы (вспомним образ берез в «Красном вечере», сказочную лестницу в небо, которая располагается «за березкой» в «Бабушкиных словах»). Здесь береза олицетворяется; она – «подружка» лирического героя, душевно близкое ему существо; и она же – «барыня», царственная владычица природы.

Мотив полета появляется во второй части стихотворения: «*От ветерка живые листья // Вспорхнут, как пальцы пианиста...*». Ветер в поэзии Раевского – знак свободы, перемен, красоты, часто связанный с полетом (например, ветер, овевающий героя, героиню и уносящего их вдаль крылатого коня в «В светлом доме своем...»). В данном случае этот образ сохраняет свои функции: береза устремлена в небо, ее листья – «живые», вся она – воздушная, одухотворенная часть природы. Не случайно используется музыкальная метафора: ветер уподобляется музыканту, играющему на незримом музыкальном инструменте – природе или человеческих эмоциях. Олицетворяются все элементы картины: и ветер, и листья, и сама береза (отметим также, что и ветер, и береза названы уменьшительно-ласкательно – «ветерок», «подружка»; находясь в лесу или роще наедине с собой, лирический герой ощущает родство с природой, относится к ней любовно, как к подруге или матери). Красота природы соотносится с гармонией музыки, где каждый элемент на своем месте; ветер находится к музыке ближе других элементов природы, поскольку звучит и не имеет

физической формы. Полет листьев выражается глаголом «вспорхнут», который вновь подчеркивает поэтическое олицетворение природного образа: листья подобны не только пальцам пианиста, но и птицам или бабочкам.

Далее мотив полета развивается, переходя от пейзажа к психологическому состоянию героя (такой переход – частый прием в стихотворениях Раевского; он же используется, например, в «Сухо. Тучи еще не вползли серой бандой...»): «Приходят радужные думки // И **вверх восходят** пузырьками...». Как контекстуальный синоним к глаголу взлетают может быть рассмотрен борот «вверх восходят», опять же, со старославянским компонентом *вос-* и сопровождающими такие формы сакральными коннотациями. Мысли тоже названы уменьшительно – «думки», – в том же ласковом, умиленно-светлом тоне, в котором описана береза; герой передает свое просветленное, созерцательно-задумчивое состояние. Необычный эпитет «радужные» подчеркивает яркий, радостный и в то же время – «небесный» характер его мыслей; наедине с природой человек отрешается от суеты, устремлен ввысь. Глагол высокого стиля «восходят» выражает постепенный, величественный взлет в небо; существительное «пузырьки», объединяясь с эпитетом, образует метафорический образ: мысли подобны радужным мыльным пузырям, улетающим от материального мира в бесплотный, небесный.

Последняя строфа полностью посвящена полету: «И облакам **легко плывет**, // **Плывут, плывут**, как буд-то сами... // И молодое сердце **рвется** // **Соединиться с небесами**» [5, с. 128]. Образ облаков, которые неспешно «плывут» по небесной глади, как по морской, встречается в ряде стихотворений Раевского: в «Бабушкиных словах» лирический герой в детстве мечтал лечь на облако и лететь к богу, чтобы познакомиться с ним, в «На краю» облака, напротив, символизируют жестокое равнодушие природы к судьбе человека. В данном случае, конечно, имеет место первая, «светлая» грань образа облаков:

им «легко плывет», что отражает легкое, просветленное состояние лирического героя, и к ним – в небо – «рвется» его «молодое сердце». Экспрессивный глагол «рвется» выражает не столько сам полет, сколько порыв к нему, стремление к духовному миру, к высокому и осмысленному. Такое восторженное состояние, присущее детству и юности (не случаен эпитет «молодое»), мы уже отмечали в «На родине» (там тоже используется образ юного сердца: «сердце в зеленом»), «Бабушкиных словах» и т. д.; в творчестве Раевского такие светлые порывы, надежды и мечты часто соотносятся с мотивом полета.

Можно проследить интересную цепочку смены летающих объектов в стихотворении: природный объект (листья) – психологический объект (мысли) – природный объект (облака) – психологический объект (сердце). Такое чередование выстраивает стройную композицию, обрамляющую картину родства человека и природы.

Таким образом, мотив полёта в творчестве А.Д. Раевского сопряжён с темой духовных исканий, с порывом и прикосновением к чистому и высокому, представлен с помощью контраста небесного и земного (духовного и материального). Полётом наполнен весь мир – метафизическая сфера, природа. Полёт как порыв к высокому является неотъемлемой частью человеческой сущности. В репрезентации мотива полёта значим образ крыльев, но они не становятся его непременно атрибутом. Главная роль принадлежит глаголам, придающим художественному миру Раевского динамическое напряжение. Семантику движения воплощают глагольные формы, разнообразные по смысловым и стилистическим оттенкам: не только «летать», «лететь» и их дериваты, но и формы глаголов «вознестись», «витать», «парить», «плыть», «вспорхнуть», «метаться», используется отглагольный грамматический окказионализм «воспаренья». Наш современник включается в контекст традиций мировой литературы и в то же время пишет на злобу дня и наполняет стихотворения глубоко личным, исповедальным содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. – Томск: ТГПУ, 1994. – 212 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 405 с.
3. Лермонтов М.Ю. Сочинения в двух томах. Том первый / сост. и комм. И. С. Чистовой. – М.: Правда, 1990. – 704 с.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.
5. Раевский А.Д. Золотой жук. Стихи разных лет. Сборник стихотворений / ред. Б.В. Бурмистров. – Кемерово: Вектор-Принт, 2021. – 160 с.
6. Сазыкин А.С. «... А здесь, во глубине России»: статьи о региональной литературе / науч. ред. И.А. Пушкарева, отв. ред. В.А. Галактионов. – Новокузнецк: НФИ КемГУ; Красноярск: Ситалл, 2021. – 226 с.
7. Современная литература Кузбасса // Классика земли Кузнецкой: в 3 томах / сост.: Б.В. Бурмистров, С.Л. Донбай, Г.И. Карпова. – Кемерово: НАУК «Кузбасский центр искусств», 2022. – Т. 3. – 594 с.

© Пушкарева Ирина Алексеевна (Irina_Pushkareva2016@mail.ru), Пушкарева Юлия Евгеньевна (j.e.pushkareva2016@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТОНИМИЯ В СООТНОШЕНИИ С СИНОНИМИЕЙ В ЛЕКСИКЕ ЭВЕНСКОГО ЯЗЫКА

Садовникова Ия Ивановна

Кандидат филологических наук, научный сотрудник,
Институт гуманитарных исследований и проблем
малочисленных народов Севера, Сибирское отделение
Российской академии наук, (г. Якутск)
Sadovnikova79@mail.ru

ANTONYMY IN RELATION TO SYNONYMY IN THE VOCABULARY OF THE EVEN LANGUAGE

I. Sadovnikova

Summary: The article discusses the main aspects of the definition of antonymy and synonymy in the lexical system, as well as the issues of studying antonymic and synonymic relations in the vocabulary of the Even language; the semantic and functional capabilities of Even antonymic and synonymic pairs are analyzed.

Keywords: Even language, antonymy, synonymy, lexical units, semantic connections.

Аннотация: В статье рассматриваются основные аспекты определения антонимии и синонимии в лексической системе, а также вопросы изучения антонимических и синонимических отношений в лексике эвенского языка; анализируются семантические и функциональные возможности эвенских антонимических и синонимических пар.

Ключевые слова: эвенский язык, антонимия, синонимия, лексические единицы, семантические связи.

Л.А. Введенская отмечает, что взаимодействуют антонимы с синонимами, прежде всего тогда, когда члены одного ряда синонимов вступают в антонимические отношения с одним каким-либо или со всеми словами другого ряда [3, с. 86].

Так, в эвенском языке существуют синонимов с противоположным значением:

ицэнь - гилра 'холодно';
ням - хөк 'тепло, жарко';
гэлэвкэ 'грустный' – *мясалан* 'веселый';
тикулата 'сердитый' – *өрэлдэри* 'радостный'

Слова этих рядов образуют синонимичные пары антонимов:

ицэнь 'холодно' – *ням* 'тепло';
гилра 'холодно' - *хөк* 'жара';
гэлэвкэ 'грустный' – *мясалан* 'веселый';
тикулата 'сердитый' – *өрэлдэри* 'радостный'
[10, с. 67, 99].

В лексической системе языка антонимы, обозначающие противоположность тех или иных качеств, действий, явлений действительности, находятся в тесном взаимодействии с синонимами, например, при обозначении психических расстройств человека, где антонимические прилагательные входят в соответствующие синонимические отношения с группой слов, которые по-разному, с разных сторон характеризуют обозначаемый предмет: *Абалту, кулдыка, нуңу, өрэм* – 'глупый', 'тупой', 'дурак', 'болван' и *мэргэч, унулан, гөстэ, мундараңан* – 'человек с умом', 'умный', 'толковый', 'смышсленный'. А также *худобы* человека, где тоже самое как в предыдущем антонимич-

ные прилагательные входят в синонимические отношения с группой слов, которые по-разному, с разных сторон характеризуют обозначаемый предмет: *нюбукэ, икири-мэк, нөмэчэ* – 'худой', 'тощий', 'костлявый', 'тонкий', 'сухощавый', 'исхудалый', 'истощенный'. Аналогично: *бэрэз, пэсэнэ, имсэлбэн* – 'полный', 'толстый', 'жирный', 'тучный'. В этом случае ярко проявляется антонимия синонимических рядов. Связь лексических единиц, объединяемых отношениями сходства и противоположности, свидетельствует о взаимном проникновении синонимии и антонимии. Антонимы не только помогают понять отношения противоположности между синонимическими рядами и отдельными их членами, но и сами выступают как одно из средств выражения синонимии высказывания, например: *Пача акадмар Микодук* 'Паша старше Николая' – *Мико нөстэ Пачадук* 'Николай моложе Павла'. По мнению Н.М. Меркурьевой, сближение категорий антонимии и синонимии не случайно, «ибо антонимия характеризует хотя и противоположные, но одноплановые явления, т.е. явления, находящиеся на концах одной, оси. Синонимия также характеризует одноплановые явления, но находящиеся в соседних точках той же оси» [8, с. 36].

Как известно, антонимы и синонимы, различаются по семантике: «Антонимы являются словами разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия» [11, с. 86], «Антонимы — это слова противоположного значения» [9, с. 40]. В вопросе определения антонимов в лингвистике не существует особых разногласий — это слова с противоположным значением при их парном употреблении, точнее, в антонимические отношения вступают слова, выражающие какие-либо понятия с противоположных

сторон, но имеющие точки соприкосновения — общие категориальные значения.

«Синонимами обычно называются слова с близким, но не тождественным значением» [6, с. 45], «Синонимы - близкие по значению слова, выражающие одно понятие» [2, с. 23], «Синонимы — это слова, близкие или совпадающие по значению, но различные по звучанию» [1, с. 193]. Во всех этих определениях признаки близости или тождества значений синонимов совмещены в одном определении. Но многие исследователи обращают внимание на то, что антонимы имеют не только противоположные, но и соотносительные понятия, или значения (М.Д. Лесник, В.Н. Комиссаров, Н.М. Шанский, Л.А. Новиков и др.). Н.М. Меркурьева четко выделяет в своей работе объединяющие и разъединяющие черты антонимов и синонимов. Вслед за В.А. Ивановой, исследовательница отмечает, что «объединяющими чертами антонимов и синонимов будут их классовые показатели (разные лексические единицы относятся к одной части речи; входят в одну лексико-семантическую группу; вступают в антонимические и синонимические отношения в отдельных значениях; образуют антонимические ряды и пр.). Разъединяющими чертами являются свойства антонимов и синонимов, как отдельных слов, входящих в разные синонимические ряды (семантическая характеристика, стилистическая маркированность; лексическая; сочетаемость, употребление, словообразовательная структура)» [8, с. 38].

Входя в одну и ту же лексико-семантическую группу, антонимы и синонимы находятся в тесной семантической связи. Эта семантическая связь способствует образованию новых антонимических пар в языке. Например, компоненты антонимической пары: *ай* 'хороший' – *кэнели* 'плохой' имеют соответствующие синонимы: слово *ай* 'хороший' имеет синоним *ибга* 'добрый', слово *кэнели* 'плохой' – синоним *ус* 'злой'.

По мнению Л.А. Введенской «образование антонимических отношений между словами парадигмы зависит от ряда факторов: во-первых, от характера смысловых различий, заключенных в словах каждого ряда; во-вторых, от словообразовательной структуры соотносимых слов; в-третьих, от стилистической характеристики; в-четвертых, от дистрибуции слов с соотносительно

противоположными значениями и, наконец, от объема синонимических рядов» [5, с. 22-23]. Также она вводит понятие «синонимико-антонимичной парадигмы», которая состоит из двух рядов синонимов, между словами которых существуют антонимичные отношения.

О существовании данной парадигмы можно говорить, лишь определив объем синонимических и антонимических рядов, их смысловые и стилистические различия, их сочетаемость [4, с. 48].

Рассматривая данные виды, В.А. Иванова пользуется понятием синонимико-антонимический блок, определяя его «как организацию синонимов и антонимов, при которой синонимическими и антонимическими отношениями одновременно объединяются как слова в целом, так и смысловые их значения, входящие в три и более синонимических ряда» [7, с. 73].

Между словами антонимико-синонимической парадигмы существуют два вида связи: радиальная и линейная. Радиальная связь — это такая связь, когда все слова одного синонимического ряда образуют пары антонимов с каждым словом другого синонимического ряда [4, 48]. Например: в антонимико-синонимической парадигме *эңи*, *хэ* 'сила', 'мощь', 'власть', 'всемогущество' и *эргэдь*, *эрдэмрэн* 'слабость', 'бессилие', 'упадок сил' слова 'сила', 'мощь', 'могущество' образуют антонимичные пары с обоими синонимами противоположного значения. При линейной связи каждый синоним одного ряда тяготеет к какому-то одному синониму другого ряда. В эвенском языке также обнаруживается линейная связь в антонимико-синонимической парадигме, например, синонимы: *аллан* 'чистый' – *нод* 'красивый' образуют такие антонимичные пары: *аллан* 'чистый' – *няңса* 'грязный', 'не чистый', *нод* 'красивый' – *нюмэр* 'некрасивый'.

Таким образом, в эвенском языке выделяются синонимичные ряды антонимов, указывается на связь между антонимией и синонимией. В эвенском языке антонимия и синонимия находятся в тесной связи, но их отношения, характер этих отношений, а также их виды не изучены. Важно отметить, что случаи взаимопроникновения синонимических и антонимических единиц говорят о сложности системных связей в лексике, проявляющиеся как на уровне контекста, так и на уровне системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М., 1957.
2. Брагина А.А. Функции синонимов в современном русском языке. М., 1979.
3. Введенская Л.А. Проблемы лексической антонимии и принципы составления словаря: Автореф. дис.докт. филол. наук. -М., 1973.
4. Введенская Л.А. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие. - Ростов, 1963.
5. Введенская Л.А. Синонимические отношения между парами антонимов // Проблема языка и стиля Л.Н. Толстого. - Тула, 1977. - С. 50-56.
6. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М., 1952.50.

7. Иванова В.А. Антонимия в системе языка. - Кишинев, 1982.
8. Меркурьева Н.М. Антонимия сложных слов в современном русском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. - М., 1996.
9. Реформатский А. А. Введение в языковедение. - М., 1967.
10. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. – Н.: Наука, 2005.
11. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка: учебное пособие. - М., 1972.

© Садовникова Ия Ивановна (Sadovnikova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера

ОТРАЖЕНИЕ МИФОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р.Л. СТИВЕНСОНА

Хитарова Татьяна Александровна

Кандидат филологических наук, доцент,
Кубанский государственный аграрный университет
имени И.Т. Трубилина
Khitarova2004@mail.ru

REFLECTION OF MYTHOLOGICAL MOTIFS IN THE WORKS OF R.L. STEVENSON

T. Khitarova

Summary: This paper provides a detailed analysis of the mythological motifs and images that pervade the work of Robert Louis Stevenson, one of the most prominent figures of 19th century literature. The author of the article aims to demonstrate how mythology contributes to the formation of the deep meaning in Stevenson's works, and how these motifs interact with the themes of morality, individuality, and society, relevant to the author. The article begins with a brief introduction to Stevenson's life and work, then moves on to review his key works, such as «Treasure Island» and «The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde» analyzing how each of them unfolds and reinterprets mythological themes. Special attention is paid to the myth as a means of exploring human nature, a way of contemplating the eternal questions of good and evil, free will, and determinism. Furthermore, the author focuses on how Stevenson uses mythological images to reflect on the social, cultural, and historical spheres of his time. It discusses how, through the application of universal mythological plots, Stevenson addresses the issues relevant to his era, including colonial exploration, gender norms, and class contradictions. It is emphasized that the myths used by the author not only enrich the narrative and create multi-layered images but also help readers to gain a deeper understanding of the main philosophical, moral-ethical, and social questions raised in his works.

Keywords: R.L. Stevenson, mythology, 19th century literature, "Treasure Island", "Dr. Jekyll and Mr. Hyde", symbolism, morality, culture, philosophy.

Аннотация: В данной работе осуществляется детальный анализ мифологических мотивов и образов, пронизывающих творчество Роберта Льюиса Стивенсона, одного из самых ярких представителей литературы XIX века. Автор статьи стремится показать, как мифология способствует формированию глубинного смысла произведений Стивенсона, и то как эти мотивы взаимодействуют с проблематикой морали, личности и общества, актуальной для автора. Статья начинается с краткого введения в жизнь и творчество Стивенсона, затем переходит к обзору его ключевых произведений, таких как «Остров сокровищ», «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда», анализируя, как в каждом из них раскрываются и переосмысливаются мифологические темы. Особое внимание уделено мифу как средству исследования человеческой природы, способу размышления о вечных вопросах добра и зла, свободы выбора и предопределённости. Автор акцентирует внимание на том, как Стивенсон использует мифологические образы для размышлений о социальных, культурных и исторических сферах своего времени. Обсуждается, как через применение универсальных мифологических сюжетов Стивенсон затрагивает актуальные для своего времени вопросы, включая колониальные исследования, гендерные нормы и классовые противоречия. Подчеркивается, что мифы, используемые автором, не только обогащают сюжетную линию и создают многоуровневые образы, но и способствуют более глубокому осмыслению читателями основных философских, морально-этических и социальных вопросов, поднятых в его работах.

Ключевые слова: Р.Л. Стивенсон, мифология, литература XIX века, «Остров сокровищ», «Доктор Джекил и мистер Хайд», символизм, мораль, культура, философия.

Творчество Роберта Льюиса Стивенсона, шотландского писателя XIX века, охватывает различные жанры, в которые входят романы, короткие рассказы, стихи и эссе. Р.Л. Стивенсон известен как мастер увлекательного сюжета, его работы отмечены глубокой психологизацией и особым вниманием к деталям. Особое место в его творчестве занимают приключенческие романы и рассказы, богатые описаниями экзотических мест и яркими характерами. Помимо приключенческой составляющей, в творчестве Р.Л. Стивенсона прослеживается и значительное внимание к мифологическим и фольклорным мотивам, отражающимся в аллегорических образах, символиках и темах.

В основные мотивы и темы творчества Р.Л. Стивенсона входит исследование человеческой психологии, моральные дилеммы, вопросы идентичности и самоанализа. В его работах часто прослеживается глубокий

интерес к дуальности человеческой природы, особенно заметный в таких произведениях, как «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда», где через призму готического романа автор размышляет о внутреннем конфликте между общественными нормами и подавленными инстинктами [7].

Р.Л. Стивенсон также проявил себя как мастер приключенческого жанра, его романы «Остров сокровищ» и «Черная стрела» представляют классические примеры приключенческой литературы, в которых сочетаются динамичное развитие сюжета, ярко прорисованные персонажи и точно воссозданный исторический сюжет. Эти работы отличаются особенной внимательностью к деталям и высокой степенью реалистичности в описании путешествий, морских сражений и поисков сокровищ.

В творческом наследии Р.Л. Стивенсона значительное

место занимают лирические произведения, эссе и путевые заметки, его стиль отличается выразительностью, яркостью образов и глубиной философских размышлений. Стивенсон уделял большое внимание языку и стилю, стремясь к точности выражения и плавности нарратива. Его идеи о моральной амбивалентности, борьбе добра и зла внутри человека, исследование глубин подсознания предвосхитили некоторые основные идеи психоанализа и модернистской литературы начала XX века. Через свои произведения Р.Л. Стивенсон задавал вопросы о природе зла, свободе воли, предопределённости судьбы и сложности человеческой природы, что и по сей день вызывает интерес у читателей и исследователей.

Р.Л. Стивенсон был глубоко увлечен культурой и фольклором разных народов, поэтому мифологические и фольклорные элементы в его творчестве не просто украшают повествование, но и выполняют значимую функцию, открывая читателю возможность глубже понять заложенные в произведении идеи. В романе «Остров сокровищ», например, образ пиратов и захороненного клада основывается на многочисленных легендах и преданиях, популярных в морской культуре того времени, мотивы которого обогащают сюжет, создавая ощущение погружения в мир давних приключений и открытий [6].

Более сложное переплетение мифологических мотивов видно в таких произведениях, как «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда». Здесь Р.Л. Стивенсон использует образы дуальности человеческой природы, которое навеяно мифами о двойниках и превращениях. Образ Хайда интерпретируется как воплощение первобытных, темных сторон человеческого эго, который корреспондирует с мифологическими представлениями о теневой стороне человека, изображаемой в многочисленных культурах.

Другой гранью анализа творчества Р.Л. Стивенсона является влияние на его работы кельтской мифологии и шотландского фольклора, воспитанный в Эдинбурге, писатель с детства погружался в атмосферу шотландской истории и легенд, что несомненно отразилось в его творческом наследии.

Конец XIX века в литературе и культуре характеризуется рядом основных тенденций, среди которых стоит выделить модернизм, символизм, реализм и начало декадентства, оказавших значительное влияние на развитие мировой литературы. Данный период отмечен интенсивными культурными изменениями, вызванными промышленной революцией, урбанизацией, научно-техническим прогрессом и изменениями в социальной структуре и мировоззрении.

В свете этих перемен, литература конца XIX века стремилась отобразить сложность и многообразие че-

ловеческого опыта – реализм, оставаясь ведущим литературным направлением, эволюционировал, обращаясь к детальному, часто критическому изображению общественной жизни, особенно в работах таких авторов, как Г. Ибсен и Г. де Мопассан, которые стремились разоблачить социальные недостатки, обращая внимание на моральные и этические конфликты внутри общества [2].

Символизм и декадентство, возникшие в ответ на реалистическое изображение мира и сухость позитивистской философии, акцентировали внимание на субъективности, иррациональности, мистике и интроспекции. Символисты П. Верлен, С. Малларме и А. Рембо во Франции или А. Блок и В. Брюсов в России, использовали символы и образы для выражения невыразимых граней человеческой души и сокрытых глубин бытия [3]. Символизм активно использовал мифологические образы для выражения глубинных идеальных концепций и внутренней сути явлений. Символисты обращались к мифу как к универсальному средству языка образов, позволяющему транслировать сложные философские и психологические идеи. Мифологические архетипы и образы, такие как Орфей, Нарцисс, Сизиф стали для символистов способом изучения и передачи глубинных личных переживаний и человеческой психологии.

Модернизм в литературе этого времени ознаменовал стремление к новизне в форме и содержании, данный термин объединяет широкий спектр разнообразных, часто экспериментальных течений, включая футуризм, экспрессионизм и кубизм. Модернистские писатели, например, Дж. Джойс, В. Вулф, Ф. Кафка, исследовали новые способы изображения реальности, стремясь отразить её степень сложности. Они отходили от линейного повествования, применяя техники потока сознания и внутреннего монолога для исследования психологии персонажей [4]. Модернисты в своих работах часто переосмысливали и трансформировали мифы, используя их для размышлений о современности, человеческой природе и культурных противоречиях. Пример – Дж. Джойс с его романом «Улисс», где миф об Одиссее переплетается с повседневной жизнью Дублина начала XX века, создавая многомерный, глубоко символический текст.

Даже в рамках реализма, который стремился точно и подробно отразить действительность, мифологические мотивы находили своё применение, позволяя авторам обогащать свои сюжеты, подчеркивать характеристики персонажей или создавать параллели с древними историями. Например, в романе Т. Харди «Тэсс из рода д'Эрбервиллей» образ Тэсс ассоциируется с образом преследуемой богини, который придает истории эхо трагических мифов и судеб.

Основной мифологический мотив в произведении Р.Л. Стивенсона «Странная история доктора Джекила и

мистера Хайда» — мотив двойственности человеческой природы, который находит отражение во многих мифологических и религиозных системах, где противопоставляются добро и зло, свет и тьма, чаще всего воплощаемые в различных божествах или мифологических существах. В романе Стивенсона это двойственность внутреннего мира главного героя, доктора Джекила, который через эксперименты на себе создает своего зловещего двойника — мистера Хайда. Стивенсон по-разному раскрывает мотив, в том числе обращаясь к символу - знаку мистической связи с двойником [1].

Данный мотив напоминает образы дуалистических богов и мифических существ, таких как Янус в римской мифологии или богиня Хеката в греческой, символизирующих двойственность и переходы между разными состояниями, мирами или бытием, которое прослеживается и в фольклорных повествованиях об оборотнях, меняющих свою человеческую сущность на звериную. Стивенсон использует данный мифологический образ для исследования глубинного разделения личности на общественно приемлемую и подавляемую, темную сторону.

Еще одним мифологическими темами являются трансформации и метаморфозы, свойственные многим культурам и мифологическим повествованиям, в данном романе превращение Джекила в Хайда и обратно не только буквально представляет физическую метаморфозу, но и символизирует моральные и психологические изменения в персонаже. Оно перекликается с мифологическими образами превращения богов и героев (например, превращения богов Олимпа или Овидиевы «Метаморфозы»), где подобные преобразования часто носят наказательный или испытательный характер.

Другой роман Р.Л. Стивенсона «Остров сокровищ» хотя и является приключенческой историей о пиратах и поиске сокровищ, также содержит множество мифологических аналогий и отсылок. Один из основных мифологических архетипов в «Острове сокровищ» — образ «путешествия героя», который широко распространен в мировой мифологии. Процесс взросления и инициации молодого Джима Хокинса, его выход из родного дома и путешествие к неизведанным землям напоминают героический квест в мифах, где молодой герой должен пройти через испытания и трудности, чтобы обрести мудрость, силу и знания. Сюжетная арка Джима повторяет путь мифологического героя — от обыденной жизни к встрече с препятствиями, преодолению их и возвращению домой уже измененным.

Образ Длинноногого Джона Сильвера выступает в роли хитрого наставника и обманщика, напоминая таких персонажей, как Одиссей в греческой мифологии или Койот в мифологии коренных американцев — фигуры, использующие ум, хитрость и обман для достижения

своих целей. Сильвер — двойственная фигура; с одной стороны, он опасный пират и мятежник, с другой — он проявляет отцовское отношение к Джиму, обучая его и помогая преодолеть трудности. Эта двойственность характера делает его похожим на трикстера — персонажа, часто встречающегося в мифах, который, будучи создателем хаоса, в то же время помогает герою в его развитии.

Тема «острова» в произведении несет мифологическую коннотацию, то есть в мифах остров часто является местом, где обитают боги или сокрыты великие тайны, например, как Авалон в кельтской мифологии или Остров блаженных в древнегреческих преданиях, в «Острове сокровищ» остров становится местом испытаний и открытий, местом, где главные герои сталкиваются с опасностями и своими внутренними демонами [5].

Мифологические элементы в менее известных работах Роберта Льюиса Стивенсона также заслуживают внимания, поскольку они открывают новые грани его творчества и позволяют понять мироощущение автора, например, тот факт, что Стивенсон часто использует мифологические мотивы и архетипы для развития темы дуальности человеческой природы, исследования вопросов морали, вины и искупления, для создания уникальной атмосферы в своих произведениях. Один из таких примеров – роман «Черная стрела», где автор переплетает исторический сюжет с элементами мифа и легенды. Рассказывая о Войне Роз в Англии XV века, он использует мотивы средневековых рыцарских романов и народных легенд, вдохновляясь образами Робина Гуда и артурьянской тематики. В книге присутствует мотив «путешествия героя», где молодой Ричард Шелтон проходит путь от юноши до взрослого, полного решимости мужчины, готового сражаться за справедливость.

В рассказе «Сатанинская бутылка» Стивенсон затрагивает мифологическую тематику, но уже с точки зрения полинезийской культуры и фольклора, используя мотив заколдованной бутылки, которая может исполнить любое желание, но в то же время несет в себе проклятие, так автор затрагивает вопросы жадности, страха перед неизвестным и морального выбора.

Ещё одним значимым произведением, где присутствуют мифологические элементы, является «Маркхейм» – в данном коротком рассказе Стивенсон исследует мифологию зла и искупления, используя христианскую символику и мотивы народных сказаний о демонах и спасении души. Главный герой, совершивший убийство, встречается с таинственным незнакомцем, который, кажется, знает все его секреты и грехи. Стиль рассказа, переполненный аллегориями и символизмом, напоминает о готических легендах и средневековых моралистах.

В литературе, включая творчество Р.Л. Стивенсона,

мифология используется как культурный код, содержащий универсальные образы и мотивы, предоставляя авторам возможности для глубокой работы с символами, архетипами и сюжетными структурами. Мифологические образы и сюжеты в произведениях часто применяются в качестве символов или аллегорий, помогая выразить глубинные идеи и концепции, в это же время символизация и аллегоризация мифов позволяют охватывать моральные дилеммы, внутренние конфликты или социальные проблемы.

Архетипические структуры, такие как образы героя, мудреца, злодея, присутствуют в различных формах, создавая глубокие, многомерные персонажи и насыщенные сюжеты. Стивенсон, например, использует архетипы героя в «Острове сокровищ» и дуальности характера в «Странной истории доктора Джекила и мистера Хайда», чтобы исследовать более сложные человеческие качества.

Авторы зачастую вдохновляются отдельными мифологическими мотивами или сюжетами, трансформируя их в соответствии с собственным видением и смыслом произведения – в произведениях мифологические темы, такие как возвращение домой, путешествие, превращение, искупление, могут быть интерпретированы

и адаптированы для раскрытия современных вопросов и тем. Интеграция мифа в сюжет происходит через обеспечение фона или контекста для действий персонажей и развития событий. Примером служит использование Стивенсоном народных легенд и мифов в своих исторических романах и путешествиях. Жанровая специфика также влияет на применение мифологических элементов: в готическом романе акцент делается на мифологических образах страха, смерти, проклятия, а в приключенческой литературе – на мотивах героизма, исследования неизведанного, сокровищ.

В заключении, можно сказать, что мифологические мотивы и образы, нашедшие свое отражение в произведениях Р.Л. Стивенсона создают не только захватывающий сюжет, но и помогают в исследовании человеческой психологии, моральных дилемм и социально-культурных противоречий своего времени. Стивенсон, опираясь на богатство мифологических традиций, создавал не просто захватывающие рассказы, но и сложные философские произведения, исследующие глубины человеческой природы и отношения человека с окружающим миром – его способность вплетать эти вечные мотивы в канву реалистичных, исторически точных повествований делает его творчество актуальным и по сей день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина Е.Е. Феномен двойничества в новеллах Р.Л. Стивенсона «Маркхейм» и «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014. № 2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-dvoynichestva-v-novellah-r-l-stivenzona-markheym-i-strannaya-istoriya-doktora-dzhekila-i-mistera-hayda> (дата обращения: 28.10.2023).
2. Гагарина М.С. Культура США и ее влияние на литературу в конце XIX - начале XX века // Science Time. 2023. № 5 (112).
3. Латухина А.Л., Маринина Ю.А. Поэтика импрессионизма во французской и русской лирике конца XIX - начала XX веков (на материале творчества П. Верлена и М. Волошина) // Научный диалог. 2018. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-impressionizma-vo-frantsuzskoy-i-russkoy-lirike-kontsa-xix-nachala-xx-vekov-na-materiale-tvorchestva-p-verlena-i-m-voleshina> (дата обращения: 29.10.2023).
4. Оттенс Г.В. «Поток сознания» как повествовательная техника художественного модернистского произведения // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (19).
5. Романова Т.Н., Иванова Ю.В. Хронотоп острова в английской литературе (на основе материалов по роману Р.Л. Стивенсона «остров сокровищ») // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hronotop-ostrova-v-angliyskoy-literature-na-osnove-materialov-po-romanu-r-l-stivenzona-ostrov-sokrovishch> (дата обращения: 27.10.2023).
6. Хитарова Т.А. Мифологема горы в творчестве Р.Л. Стивенсона и Р. Бернса // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 129.
7. Dolga N. The genre of romance in the context of modern literary process (R.L. Stevenson, H.R. Haggard) // Writings in Romance-Germanic Philology. 2019. Pp. 145-152.

© Хитарова Татьяна Александровна (Khitarova2004@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ А.В. БАРЧЕНКО

Хлебус Марина Александровна

*Канд. филол. наук, преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
mhlebus@mail.ru*

GNOSTIC ASPECTS IN A.V. BARCHENKO'S LITERARY WORK

M. Khlebus

Summary: In this article the author analyses the work of the almost forgotten Russian writer Alexander Vasilyevich Barchenko (1881–1938). His literary works, his research in the field of natural sciences and the hidden possibilities of the human brain, the search for ancient civilizations that possessed universal knowledge, as well as his tragic fate are undoubtedly of great interest and deserve to be saved from the oblivion. The article highlights the main events of Barchenko's biography, the main directions and ideological foundations of his scientific and creative work. At the beginning of the 20th century, Barchenko was known as a writer and publicist, his novels, short stories, essays and scientific research were published in the popular magazines and journals. Barchenko, who was V.M. Bekhterev's ally, as well as the founder of the philosophical and esoteric circle, an employee of the secret laboratory of the OGPU of the occult direction, the initiator of an expedition to search for ancient Hyperborea in Russian Lapland and Crimea, was arrested in 1937 and sentenced to death by the "NKVD Troika" trial. The given article is primarily dedicated to the analysis of the most significant novel for the writer's work «Dr. Black: A modern life novel» (1913). Philosophical and esoteric views of the author and the way they correlate with the ideas of P.D. Uspensky throughout the novel are studied in the article. The problems, system of characters, peculiarities of genre the work are discussed. It is justified that in his literary work the writer interested in the search of ancient civilizations and direct practices, made an attempt to combine ancient gnosis with modern scientific and technical knowledge of the world. In the novel, Barchenko expressed his attitude to the ways of knowledge - natural-scientific and mystical, determined the role of a mentor in the accumulation and systematization of research materials. Barchenko's literary work has not yet received proper analytical literary coverage.

Keywords: A.V. Barchenko, P.D. Uspensky, esoteric, Shambhala, "Dr. Black", "From the Gloom".

Аннотация: Статья посвящена творчеству практически забытого русского писателя Александра Васильевича Барченко (1881–1938). Его литературные труды, научные изыскания в области естествознания и скрытых возможностей человеческого мозга, поиски працивилизаций, владевших универсальным знанием, а также трагическая судьба несомненно представляют интерес и заслуживают возвращения из тени забвения. В статье освещаются основные события биографии, главные направления и идейные основания научной и творческой деятельности писателя. В начале XX в. Барченко был известен как литератор и публицист: его романы, повести, рассказы, очерки, а также научные исследования печатались в популярной тогда столичной периодике. Произведения Барченко выходили и отдельными книгами. Сподвижник В.М. Бехтерева, основатель философско-эзотерического кружка, сотрудник секретной лаборатории ОГПУ оккультного направления, организатор экспедиции по поиску древней Гипербореи в русской Лапландии и Крыму, Барченко в 1937 г. был арестован и судом «тройки» приговорен к расстрелу. Основное содержание статьи составляет анализ наиболее значимого для творчества писателя романа «Доктор Черный: Роман из современной жизни» (1913). Произведение рассматривается с точки зрения философско-эзотерических взглядов автора, коррелирующих с идеями П.Д. Успенского. Раскрываются проблематика, система персонажей, жанровые особенности романа. Обосновывается, что в своем литературном творчестве писатель, увлеченный поиском древних цивилизаций и научными практиками, предпринял попытку соединить древний гнозис с современным ему научно-техническим познанием мира. В романе Барченко выразил свое отношение к путям познания – естественно-научному и мистическому, определил роль наставника в аккумуляции и систематизации исследовательских материалов. Литературное творчество Барченко пока не получило должного литературоведческого освещения.

Ключевые слова: А.В. Барченко, «Доктор Черный», «Из мрака», П.Д. Успенский, Шамбала, эзотерический.

В серии «Ретро библиотека приключений и научной фантастики» издательства «Престиж Бук» в 2022 году вышло в свет собрание сочинений А.В. Барченко (1881–1938). В трехтомник вошли романы, повести, рассказы, научные статьи. Это событие примечательно тем, что творчество писателя, популярного в начале XX столетия, почти незнакомо современному читателю. До недавнего времени произведения Барченко были переизданы лишь однажды и частично. В 1991 г. в издательстве «Современник» одной книгой были опубликованы романы «Доктор Черный» (1913) и «Из мрака» (1914), по-

весть «Золото» (1914), некоторые рассказы.

В открытых источниках можно обнаружить информацию о докторе А.В. Барченко, однако связана она в основном с его философско-мистическими и научными интересами, опытами в области парапсихологии, работой в секретной лаборатории ОГПУ, экспедицией в русскую Лапландию и Крым. Так, историк и философ В. Дёмин пишет о Барченко: «Барченко обладал экстрасенсорными способностями. Занимался вопросами передачи мыслей на расстоянии и был привлечен к работе в органах гос-

безопасности, где возглавил сверхсекретную лабораторию оккультного направления» [1. С. 6].

Однако в начале XX в. Барченко был известен и как автор приключенческой литературы. Его романы, повести, рассказы и научные статьи публиковались в популярной тогда столичной периодике. Например, журналы «Жизнь для всех» и «Природа и люди» размещали на своих полосах статьи и очерки начинающего ученого («Душа природы» (1911), «Загадки жизни» (1911), «Гипноз животных» (1911), «Передача мыслей на расстоянии» (1911) и др.), в «Русском паломнике» печатались рассказы («В монахи» (1912), «Святою ночью» (1914) и др.), в журнале «Мир приключений» регулярно выходили рассказы Барченко, а в 1913 г. был напечатан «Доктор Черный: Роман из современной жизни» (кн. 1–5), годом позже в этом же издании появилось продолжение – роман «Из мрака» (кн. 1–5), а также повесть «Золото» (кн. 9). Произведения Барченко выходили и отдельными книгами. Так, сборник рассказов «Волны жизни» был напечатан в 1914 г. в петербургском издательстве В.И. Губинского. Однако литературоведы до сих пор не обращались к этому материалу целенаправленно, чем обусловлена актуальность настоящей работы.

Полагаем, причина, по которой творчество Барченко не попало в поле зрения специалистов и мало известно широкому кругу читателей, объясняется, прежде всего, временем, в которое жил и работал автор. В 1937 г. Барченко был арестован, ему инкриминировали измену родине и создание масонской контрреволюционной террористической организации «Единое трудовое братство». Судом «тройки» он был приговорен к расстрелу, приговор привели в исполнение в 1938 г. По версии Демина, в тюрьме Барченко подробно изложил результаты своих исследований в области изучения способностей человеческого мозга, систематизировал отчеты экспедиции на Русский Север, но эту рукопись ученого отправили на хранение в архив НКВД и засекретили.

Действительно, кроме измены родине, все имело место. Барченко руководил философско-мистическим кружком единомышленников, проводил исследовательские работы и эксперименты в секретной нейроэнергетической лаборатории и в особом спецотделе ОГПУ, совершил экспедицию на Север и в Крым. Круг интересов доктора Барченко был «необычайно широк и охватывал все стороны естествознания как совокупности наук о природе – материи, человеку, вселенной» [2. С. 62], – отмечает А. Андреев, автор единственной на данный момент биографической работы о Барченко. Опираясь на этот и другие источники, приведем биографические факты, которые объясняют творческие приоритеты писателя.

Барченко родился в семье статского советника в Елец, был воспитан матерью в религиозных традициях. В раз-

личных источниках упоминается о знакомстве И.А. Бунина с семьей Барченко. В дневнике Бунина есть запись за октябрь 1917 г.: «22-го – во втором часу пленный из Предтечева, верхом – громят Глотова. Я ждал Казанской <...>. Через час – пьяный мужик из Предтечева: “Там все бьют, там громят... Уезжайте скорее!” <...> в пять встал, в семь выехали – я, Коля, Вера... <...> До большой дороги была мука <...> Возле шлагбаума колесо рассыпалось. До ельца пешком – тяжело! Жутко! Остановят – могут убить. В Ельце все полно. Приютили нас Барченко» [3. С. 396]. Об этом же случае есть запись в дневнике Н.А. Пушешникова: «В Ельце остановились у Барченко». Вечером К. играл нам Лорелею и Кампанеллу Листа» [Там же. С. 690]. Приведенные записи позволяют составить представление о том, в какой среде рос будущий писатель Барченко.

Начав в 1904 г. обучение на медицинском факультете Казанского университета, в 1905 г. Барченко перевелся в юрьевский университет, где познакомился с А.С. Кривцовым, профессором римского права и знатоком тайных учений, что определило его дальнейшие научные изыскания и составило мировоззренческую основу его прозы.

Благодаря Кривцову Барченко познакомился с работами французского философа-окультиста Сент-Ива де Альвейдеры и увлекся историей древних цивилизации, ролью Шамбалы в культурно-историческом развитии человечества, а также такими явлениями, как телепатия, гипноз, трансовые состояния.

Научные изыскания Барченко вызвали интерес у В.М. Бехтерева и других ведущих сотрудников Петроградского Института мозга, сотрудничество с которым у Барченко началось в начале 1920-х. Так в 1922 г. он организовал экспедицию в глухие районы Кольского полуострова с целью обнаружить следы легендарной Гипербореи и изучить распространенное среди лопарей психическое заболевание мерячение – «нечто среднее между припадком истерии и шаманским трансом» [2. С. 111]. Проблема мерячения отражена в последней повести писателя «Океан-кормилец» (1917), события которой происходят на Русском Севере.

Примечательно, что проза Барченко заняла априорное положение по отношению к его изысканиям и в Институте мозга, и в философско-мистическом кружке «Единое Трудовое Братство». А.Л. Никитин в книге «Мистики, розенкрейцеры и тамплиеры в советской России» среди прочих мистических обществ, существовавших в 20–30-х гг. XX века, упоминает «кружок доктора А.В. Барченко» [6. С. 30]. Никитин также отмечает, что название кружка Барченко обнаруживает его связь с кружком александропольского Г.И. Гурджиева «Единое Трудовое Содружество» (1919), но подтверждения того, что Барченко был знаком с известными тогда представителями

эзотерического общества (Г. Гурджиевым, П. Успенским, Н. Рерихом) пока не обнаружены. Однако с идеями Успенского Барченко мог ознакомиться в Тенишевском зале, где в 1910–1912 гг. Успенский выступал с лекциями. Кроме того, деятельность Барченко в области парапсихологии и оккультизма обратила на себя внимание ОГПУ, последовало предложение работать в спецотделе под руководством Г. Бокия.

Скрытые возможности человека – тема его полумистических, авантюрно-приключенческих романов «Доктор Черный: Роман из современной жизни» (1913), «Из мрака» (1914), в которых он пишет о собраниях тайных обществ, носителях скрытых знаний мировой цивилизации, загадках пещер в Гималаях и Русского Севера, замурованных отшельниках. Здесь уместно вспомнить высказывание В.М. Жирмунского о литературном произведении как объективном «документе эпохи», требующем «истолкования с точки зрения субъективной» [7. С. 197], акцент сделан Жирмунским на возможностях сознания писателя. С одной стороны, на страницах романа «Доктор Черный» Барченко развивает популярную тогда идею о том, что человечество уже переживало сотни тысяч лет назад высокую степень культуры. С другой стороны, он обращает внимание на неизбежный творческий элемент в сохранении и передаче этой культуры из поколения в поколения тайными обществами.

В название произведения вынесены научная степень и фамилия персонажа – Александра Николаевича Черного, «доктора медицины, приват-доцента физико-математического факультета Петербургского университета, на Западе известного под именем профессора Нуара» [2. С. 56].

Роман состоит из двух частей, которые в свою очередь делятся на небольшие главы, повествующие поочередно о приключениях-испытаниях студента-электрика Василия Беляева и о деятельности доктора Черного. Романное действие развивается в следующих локусах: Санкт-Петербург и его окрестности, где с героями случаются разного рода неприятности, и который им в итоге приходится покинуть, Бенарес, Дели, Гималаи, Тибет, где героям открываются новые возможности. Действие романа занимает чуть больше года. Завязкой служит провиденциальная встреча Беляева с доктором Черным во время студенческих беспорядков в Санкт-Петербурге. В результате доктор помогает, скрывающемуся от полиции Беляеву бежать из столицы, потом из России. По сути, в романе утверждаются будущие морально-этические принципы «Единого Трудового Братства», составленные Барченко и названные им «Правила жизни». Приведем цитату из правил: «Проповедь непротivления, христианского смирения, помощь человеку в нужде, не входя в обсуждения причин нужды, овладение одним из ремесел, работы в направлении морального саморазвития и воспитание созерцательного метода мышления» [5.

С. 17]. Так приключенческая линия романа становится инструментарием выражения высоких мировоззренческих истин. При этом авантюрная линия романа отвечает типологии приключенческого жанра. Д.Д. Николаев («Русская проза 1920–1930-х годов. Авантюрная, фантастическая и историческая проза», 2006), рассматривая историю бытования авантюрной прозы в начале XX в. отмечает: «Герой авантюрного романа, изначально существующий в маленьком мире (зачастую подчеркнута маленьком), волею судьбы оказывается в мире большом. «Освоение» персонажем этого «большого» мира, полного неожиданностей, опасностей, загадок – своеобразная проекция освоения мира вообще, процесса познания, поиска» [9. С. 49]. Приведенное суждение в полной мере можно отнести к героям романа Барченко. Они, пребывая в конкретном пространстве, постигают тайну «большого мира», по сути, занимаются тем, чему посвятит жизнь автор книги в 20–30-е гг. В сюжете такое вхождение в «большой мир» осуществляется посредством наращивание нетривиальных событий.

Из России Беляев бежит на финском грузовом паруснике «Лавенсари» в качестве матроса. Затем под чужим именем и с поддельным документом служит механиком на океанском лайнере, где знакомится с русской пассажиркой Диной Сметаниной. Вступившись за честь девушки, Беляев в порыве гнева выдает свое русское происхождение, в результате на берегу ему грозит арест, но следует очередное чрезвычайное событие – лайнер по недосмотру капитана терпит крушение. Беляев же совершает героический поступок – остается последним на тонущем судне и телеграфирует ближайшим судам о крушении. Здесь повествование о Беляеве прерывается – персонаж выполнил свою сюжетную миссию, романное действие переносится в Индию, куда в качестве главы экспедиции европейских ученых для остановки эпидемии чумы прибывает доктор Черный.

Доминантный смысл романа заключен в выдвижении гипотезы «большого мира». В разговоре со своим ассистентом, студентом-естественником Дорном (приятелем Беляева), доктор утверждает: «Человечество ... переживало в древности ступень развития, перед которой меркнул завоевания современной науки. И если это так, то, где же искать памятники этого развития, как не у древнейших народов, всегда сторонившихся ревниво от сношений с народившимся новым, молодым человечеством» [8. С. 232]. В спорах доктора с ассистентом формируется философская проблематика романа. Как нам представляется, основная идея писателя соотносится с суждением философа-эзотерика П.Д. Успенского: «Древние и новые мыслители оставили нам много ключей, которыми мы можем отпереть таинственные двери, много магических формул, перед которыми эти двери отворяются сами. Но мы не понимали ни ключей, ни значений формул. И мы утратили понимание магических церемо-

ний и обрядов посвящения в мистериях, преследовавших одну цель – создать этот переход в душе человека» [10. С. 336–337]. Отметим, что роман Барченко был опубликован вслед за появлением труда Успенского «*Tertium organum. Ключ к загадкам мира*» (1912). В «Докторе Черном» обнаруживается почти прямая отсылка на работу Успенского: «Где Мекка, там религиозный фанатизм, там и узость. В храмах, где брамин за несколько тысяч рупий отпустит какие угодно грехи, а за лак превратит шудру в кшатрия, – там вы напрасно станете искать *ключа к мировым загадкам* (курсив М.А. Хлебус), которым будто бы располагают индийские йоги высших посвящений...» [8. С. 156]. Сближает тексты Барченко и Успенского как идея недоступности ключей к мировым тайнам, так и мысль об утрате современниками понимания истинных смыслов магических обрядов.

По мысли Барченко (и Успенского), ключ к мировым загадкам существует, однако найти его дано избранным. В разговоре с Дорном доктор ясно дает это понять: «Вы, как и все, имеете самое смутное и ложное представление о том, что такое сокровенное знание, которое наше поколение окрестило оккультизмом. Вам, как и всем, кажется, что существует какой-то краткий самоучитель, по которому можно в год-два, а то и в несколько месяцев получить полнейшую власть над людьми и природой, стоит-де для этого лишь попасть в тайное общество, пройдя предварительно через серию страшных испытаний, которые описывает любой макулатурный роман...» [8. С. 157]. Итак, Барченко настаивает на профанном отношении популярных мистических объединений к «загадкам мира», чем, на наш взгляд, обусловлено его желание углубиться в научную практику в лаборатории Бокия.

На основе проведенного анализа мы можем установить принцип построения системы персонажей в романе. 1. Доктор – безусловно ключевая фигура, именно вокруг него формируется идейное поле, в которое так или иначе включены другие персонажи. 2. Студент-электрик Беляев – профессионал, умеющий найти себе применение в любой стране, быстро осваивающий технические новинки, Беляеву понадобилось всего пару месяцев, чтобы стать квалифицированным пилотом. Он благороден, бесстрашен, способен справиться как с водной стихией, так и покорить воздушное пространство. 3. Студент-естественник Дорн (ассистент доктора) – ему уделяется гораздо меньше авторского внимания. В случае с этим героем действие романа переводится почти во внесобытийный ряд. Дорн не совершает героических поступков, не покоряет водные или воздушные стихии. Он assiste доктору на операциях, сопровождает его в экспедиции по Индии. Однако именно Дорну доктор доверяет свои идеи о тайных знаниях. Таким образом, Беляев и Дорн находятся в оппозиции как представители различных способов познания: рационально-практиче-

ского и духовно-мистического, обусловленных соответственно практической (Беляев) и познавательной (Дорн) деятельностью героев, где последняя направлена не на преобразование материальной системы, а ведет к расширению сознания, достижению высшей реальности, призвана открыть новый путь самосовершенствования, дать представление о «существовании мира невидимого», скрытой энергии и сущности физических явлений. Доктору же отводится роль наставника и проводника к соответствующим методам получения скрытого знания.

Барченко создает образ истинного ученого, владеющего практикой гипноза, эзотерика и члена теософского общества, посвященного в древние тайны. Образу доктора соответствует и обстановка его дома – дачи «Марьяла»: кабинет с огромным письменным столом и книжными полками, заставленными тяжелыми старинными фолиантами, скрытая от глаз посторонних домашняя лаборатория, оборудованная по последнему слову техники, и даже экзотический домашний питомец – ручная кобра Нанни. Отметим, что рабочая атмосфера, окружающая Дорна и Беляева, лишена таких подробных характеристик.

По мере развития сюжета мы узнаем, что доктор провёл долгих одиннадцать лет в Гималаях, замурованным в пещерной келье. Многие тайны мироздания ему открылись благодаря такой суровой аскезе. При этом доктор Черный и теоретик, и практик. В научной жизни самого автора также отмечается единство практики и мысли. Персонаж Барченко в домашней лаборатории проводит исследования на мозге обезьяны, знает противоядие от укуса кобры и т.п. Кроме того, его исследования получают конкретное применение, что также впоследствии становится целью Барченко в секретной лаборатории ОГПУ.

Так доктор в очередной раз спасает Беляева. Доктор Черный вместе с ассистентом перевозят смертельно укушенного коброй Беляева в маленький горный монастырь на границе Индии и Тибета. Разместившийся прямо в скале, монастырь принадлежит братству «желтых колпаков» [8. С. 236]. Приведя своих героев к хранителям древнего знания, Барченко актуализирует антиномию типов сознания (Беляев – Дорн). Это четко прослеживается в эпизоде: Очнувшись от продолжительного сна, Беляев находит рядом со своей постелью редкую старинную книгу «Философическая история Человеческого рода» (1824) – труд французского эрудита XVIII в. Антуана Фабра д'Оливе. Следует отметить, что Барченко разделял идеи этого философа-эзотерика о расах и доисторической культуре – хранительнице ключей совершенного знания. Беляева, мало «интересовавшегося тайнами отвлеченных знаний» [8. С. 234], привлекла лишь старинность книги, которую Дорн, видимо, скрупулезно изучал, ухаживая за больным. Далее, в соответствии с авторским замыслом, доктор Черный устраивает Дорну небольшую

экскурсию по монастырю, где в крошечных кельях находятся, как добровольно замурованные посвященные самых низких ступеней, которые проводят в пещере от шести недель до трех лет, так и имеющие высшие степени посвящения, «избравшие созерцательный путь совершенствования» [8. С. 236] до конца своих дней. За установившимся в монастыре порядком следят те, «кого никто не видал, но которые существуют и ... живут не особенно далеко отсюда» [8. С. 236]. Так, отшельники, лишённые таких основных внешних впечатлений, как свет, звук, запахи, в крошечных кельях посредством сознания постигают сущность времени и пространства. В развязке романа Дорн, испытав сильнейшее потрясения после смерти возлюбленной (воспитанницы доктора индианки Джеммы), принимает обет и обрекает себя на заточение в одной из таких келий. Таким образом, в романе выражена мысль Барченко о роли исследователя-максималиста в познании бытия. Она же, скорее всего, привела писателя к работе в отделе Бокия.

Образ студента-техника Беяева представлен в романе как продукт автоматической эволюции, воплощение максимальной механистичности, в то время как Дорн олицетворяет начало сознательной эволюции. Барченко, как и Успенский, и другие русские ученые, был приверженцем идеи космического сознания, эволюции человека как космического существа¹. Успенский, например, полагал: «На земле живут две разных породы людей. Возможность появления или развития космического сознания – это признак одной из этих пород, очень немногочисленной. У другой, бесконечно более многочисленной породы, космическое сознание не появляется и никогда появиться не может» [10. С. 442]. Признавая

возможность эволюции человека, Успенский понимал под последней развитие в человеке тех сил и возможностей, которые не формируются в нем сами по себе, механически, но их можно развить у отдельных индивидов с помощью соответствующего знания и соответствующих методов. Эта мысль выразилась у Барченко в описании целей тибетских отшельников.

«Доктор Черный» представляет собой художественную интерпретацию и теософских идей автора. В романе, в своем литературном творчестве в целом, Барченко предпринял попытку соединить древний гнозис с современным ему научно-техническим познанием мира, что впоследствии станет смыслом его научных экспедиций. Герои Барченко наделены определенными морально-этическими качествами, высокообразованны и культурны. Пристальное внимание автора направлено на феномен исследователя, но не столько на его место в истории, сколько на его духовную сущность, способность к эволюции и познанию. Преодолевая череду препятствий, герои Барченко познают мир, однако по причине того, что способы познания у каждого из персонажей разные, не каждому из них доступно подняться на такую высоту мышления и чувствования, чтобы перейти к новым высшим формам познания. По мысли автора, исключительно рациональный способ познания несовершенен, этим способом нельзя постичь скрытое знание, только особые практики приближают к порогу тайны. Хронологически роман Барченко является связующим звеном между обращением мыслителей Серебряного века и ученых 20-30-х гг. к скрытым уровням бытия. Творчество Барченко дает возможность осмыслить непрерывность тенденции, понять скрытые способности мозга человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демин В.Н. История Гипербореи. М.: Вече, 2009. 384 с.
2. Андреев А.И. Окультист Страны Советов (тайна доктора Барченко). М.: Яуза, М.: Эксмо, 2004. 368 с.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 6: Освобождение Толстого, О Чехове, Воспоминания, Дневники, Статьи / Редкол.: Ю. Бондарев, О. Михайлов, В. Рынкевич. М.: Худож. лит., 1988. 719 с.
4. Барченко А.В. Океан-кормилец: Повесть, рассказы, очерки, статьи. Т. 3. М.: Изд-во «Престиж Бук», 2022. 432 с.
5. Барченко С.А. Из мрака: Романы, повесть, рассказы / Александр Барченко [Вступ. ст. С.А. Барченко, с. 3–38]. М.: Современник, 1991. 537 с.
6. Никитин А.Л. Мистики, розенкрейцеры и тамплиеры в советской России: исследования и материалы. М.: «Аграф», 2000. 352 с.
7. Жирмунский В.М. Введение в литературоведение: Курс лекций / Под ред. З.И. Плавскина, В.В. Жирмунской, Вступ. ст. З.И. Плавскина. Изд. 4-е. М.: ЛЕНАНД, 2016. 464 с.
8. Барченко А.В. Доктор Черный, Из Мрака: Романы. Т. 1. М.: Изд-во «Престиж Бук», 2022. 464 с.
9. Николаев Д.Д. Русская проза 1920–1930-х годов. Авантюрная, фантастическая и историческая проза. М.: Наука. 2006.
10. Успенский П.Д. Tertium organum. Ключ к загадкам мира. М., СПб.: Изд-во «Т8». Сер. «Пальмира», 2022. 451 с.

© Хлебус Марина Александровна (mhlebus@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

¹ В первой половине XX в. идея эволюции человека как космического существа объединила таких ученых, философов и мыслителей, как И.Ф. Фёдоров, В.С. Соловьёв, П.А. Флоренский, С.Н. Булгаков, Н.А. Бердяев, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский, Н.Г. Холодный А.К. Горский.

АКСИОЛОГИЯ МЕДИЙНОГО ПРОСТРАНСТВА: СПЕЦИФИКА ДЕТСКИХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ НА ХАКАССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

AXIOLOGY OF MEDIA SPACE: CHARACTERISTIC ASPECTS OF PERIODICALS FOR CHILDREN IN KHAKASS AND ENGLISH LANGUAGES

N. Chezybaeva

Summary: The potential of media activity affects the informational and spiritual and moral state of society. The discursive analysis of the content of children's magazines in Khakass and English languages represents the peculiarities of the process of mastering the world by children. Children's magazines in the Khakass language belong to the cluster of national periodicals. They are aimed at preserving the identity of the Khakass people, culture and values.

Keywords: children's magazines, culture, values, Khakass language, English language.

Чезыбаева Наталья Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, Хакасский
технический институт – филиал Сибирского
федерального университета (город Абакан)
Natti81@mail.ru

Аннотация: Потенциал медийной деятельности влияет на информационное и духовно-нравственное состояние общества. Дискурсивный анализ контента детских журналов на хакасском и английском языках представляет особенности процесса освоения мира детьми. Детские журналы на хакасском языке принадлежат к кластеру национальной периодики. Они нацелены на сохранение самобытности хакасского народа, культуры и ценностей.

Ключевые слова: детские журналы, культура, ценности, хакасский язык, английский язык.

В процессе эволюции ценностных смыслов общества особую значимость имеет воздействующий потенциал медийной деятельности на информационное и духовно-нравственное состояние общества [Серебрянникова, 2011, с. 4]. Поскольку детская журналистика представляет собой особый социальный институт, это предопределяет её три основных компонента: воспитание, обучение и развлечение.

Все детские журналы следует рассматривать как поликодовый текст, особенно для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поликодовый текст – есть текст, в котором закодировано сообщение посредством семиотически разнородными средствами – вербальными и невербальными компонентами. В качестве невербальных знаков выступают рисунки, фотографии, схемы, реальные предметы окружающего мира [Анисимова, 1992]. Иллюстрация создает «оптический образ» привязанный к тексту. Выступая в качестве дополнительного носителя информации, иллюстрация имеет прямое отношение к содержанию текста, создает оптимальные условия для его восприятия и понимания [Викулова, 2001, с. 138]. Это помогает создать семантическую слитность текста и иллюстрации: дети учатся узнавать реалии окружающей их действительности.

С 2008 г. в республике Хакасия издаётся детский литературный журнал «Тигір хуры» («Радуга») и его при-

ложение «Кунічек» («Солнышко») на хакасском языке. «Тигір хуры» предназначен для детей школьного возраста (до 12 лет), «Кунічек» для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Тигір хуры 2020, 2021; Кунічек 2020, 2021].

«Тигір хуры» публикует заметки о национальных событиях, обрядах и праздниках, рассказы и сказки, статьи о быте, культуре и истории хакасов и других народов, а также стихи и рассказы детей, пишущих на хакасском языке. Журнал «Кунічек» содержит стихи о природе и животных родного края, о правилах поведения, хакасский алфавит в стихах, игры и загадки, басни и многое другое. Сами наименования журналов «Тигір хуры» («Радуга») и «Кунічек» («Солнышко») отражают ценностные смыслы хакасского народа.

Култ Неба (хак. «тигир») имел особое значение в традиционном мировоззрении хакасов. Небо является самым высшим и почитаемым объектом мифоритуальной системы народа. Все, что связано с верхней сферой мироздания, воспринимается как абсолютное и сакральное [Бурнаков 1, 2013, с. 255].

В архаическом сознании хакасов радуга осознавалась в качестве своеобразного связующего звена между небом и землей или же небесного пояса: «тигир хуры» – «пояс неба». Радуга понималась как особый, сакральный

объект, наделяющий человека определенными благами: бессмертие, преображение, ясновидение [Бурнаков 1, 2013, с. 255]. Не каждый сможет пройти под радугой, а только обладающий особым даром; бесталанный человек не сможет «взвалить на себя радугу» [Гора небесной радуги].

Солнце («күн») в традиционной культуре хакасов занимало одно из ключевых мест. Это мерило пространства и времени, символ жизни и гармонии, олицетворение материнского начала. С ним связывался круг представлений о душе, счастье, плодородии, богатстве, долголетию и т.д. [Бурнаков 2, 2013, с. 273]. Название детского журнала для самых маленьких читателей «Кунічек» («Солнышко») возможно связать лишь с «частным случаем актуализации семантического ряда: светило – зачатие – плодородие – жизнь» [Бурнаков 2, 2013, с. 270] или «ребёнок».

Читая журналы на хакасском языке, дети познают быт, культуру, творчество и мировоззрение своего народа. «Язык – это пространство энергетического пересечения множества модусов переживания бытия человеком в его воздействующем диалоге с открывающимся познанию и освоению миром и самим собой в процессах жизни – выживания, вовлеченности, самовыражения, самоидентификации, попытках гармонизации, единения с этим миром и другими, подобными себе» [Серебренникова, 2011, с. 3]. Значимые для республики Хакасия события находят свое отражение в исследуемых изданиях. Это говорит о мотивированности и ориентированности журналов на продвижение актуальных тенденций в жизни общества.

Хакасский язык является миноритарным языком со статусом государственного в Республике Хакасия. Данный статус он получил в 1992 г. Хакасский язык воспринимается хакасами как значимая часть их этнической идентичности [ТСХЯ, 2020, с. 528]. В представленных детских журналах отражены исторические факты о великих деятелях, писателях, ученых Хакасии, которые внесли свой неоценимый вклад в развитие и сохранение языка и культуры: Василий Кобяков, Александр Топанов, Кирилл Тодышев, Ананий Казанак, Константин Самрин, Александр Топанов, Тимофей Балтыжаков и др. Также читатели знакомятся со стихами Михаила Кильчичакова, Валерия Майнашева, Геннадия Кичеева, посвященных родному языку: «Төреен тілім», «Пос тілінеңер», «Төреен тілімнеңер». Стихи и рассказы, написанные на хакасском языке школьниками, раскрывают их увлеченность, интерес и неравнодушие к родному языку: «Төреен чиріме морсынчам», «Чалахай кунічек», «Түзімде» и др. Народные песни, тахпахи, загадки, ребусы и хакасский алфавит в стихах мотивируют маленьких читателей учиться и развиваться [Тигір хуры 2020, 2021; Кунічек 2020, 2021].

Процессы этнокультурной самоидентификации хакасов сегодня актуализируют такие неязыковые факторы, как соблюдение традиций, знание истории, уважение к культуре народа [ТСХЯ, 2020, с. 528]. В данной перспективе важно то, что 2021 год в республике был посвящён популяризации и сохранению хакасского героического эпоса. Героический эпос – ценная составляющая культурного наследия Хакасии. В заявленных журналах представлены стихи, поэмы, сказания, иллюстрирующие мужество, силу, доблесть, честь, отвагу: «Албынчы», «Чуртаан полғаннар алыптар», «Күрес», «Улуф үлүкүн».

Приобщаясь к живительному источнику истории, традиций, обычаев своего народа, дети знакомятся с общечеловеческими ценностями. Журналы «Тигір хуры», «Кунічек» нацелены на воспитание в детях чувства единой родоплеменной и национальной принадлежности, формирование традиционных для хакасов духовно-нравственных констант: трудолюбие, аккуратность, мужество, доброта, чувство справедливости, сострадание, сопереживание, скромность, гордость, честность и другие.

Особое место занимают в культуре хакасского народа национальные ценности. К ним относят культуру, язык, письменность, искусство, традиции, обычаи, а также религия [Торосов, 2011, с. 17]. Это ценности высокого порядка. Они «формируют» этнос, закладывают основы воспитания в человеке чувства единой родоплеменной и национальной принадлежности:

1. «Хайдар даа ал парзын чуртас салгагы, // Хакасияда минің сагыстарым» [Тигір хуры, 2021, с. 6] («Хоть куда понесет жизни волна, в Хакасии мои мысли»);
2. «Минің чүреemde пір тіл чуртапча – ол хакас тілі полча» [Тигір хуры, 2021, с. 9] («В моем сердце один язык живет – это хакасский язык»);
3. «Чыл пазы», «Чир ине», «Ўртүн тойы» үлүккенерде арыгзар чөрчөбіс. Отты азырапчабыс, хазың агасха чаламалар палгапчабыс, хакас ойыннарын ойнапчабыс. Оолагастар – тас тастапчалар, хол пазысчалар, хурнаң тартысчалар, хызычактар – «хазых», мерчик ойнапчабыс. Майыханча ойнап алып, талган чіпчөбіс» [Тигір хуры, 2021, с. 9] («Чыл пазы», «Чир ине», «Ўртүн той» в праздники в лес ходим, огонь кормим, березу лоскутами завязываем, хакасские игры играем. Мальчики – камень бросают, руку отжимают, ремень тянут, девочки – «хазых», мерчик играем. До усталости поиграв, талган едим»);
4. «Тілімнің пуруңызы – чонымның кибірлерінде, // Тас обааларның, күргеннернің хоостарында. // Тілімнің таңдагызы – амгы төлнің чоогында, // Прай-прай минің тадар чонымда» [Тигір хуры, 2021, с. 34] («Моего языка прошлое – моего народа обычаях, каменных изваяниях, курганах рисунках. Моего языка будущее – нынешнего племени рас-

сказе, всего-всего моего хакасского народа»);

5. «Паба-ічем пирген тілім – // Төрөөн тілім – пос тілі, // Алгыс сагаа ах чарыхта, // Астых парбасыс хоныхта» [Тигір хуры, 2020, с. 46] («Отец-мать, давший язык – родной язык мой – свой язык, благодарю тебя светлый мир, не заблудимся в жизни»).

В исследуемых журналах важное место отводится также духовным и нравственным ценностям – базовым ценностям хакасов. На их основе осуществляется воспитание детей, закладываются основы их мироздания: отношение к труду, к учению, к родителям, к старшим, понимание доброты и гостеприимства, сострадания и многое другое.

В хакасских заповедях говорится, что каждый человек одарён талантами, но не каждый знает, на что способен. Помочь раскрыть такие таланты может учитель. Поэтому молодых людей учителя наставляют учиться «от молодых ногтей до седых волос» [Торосов, 2011, с. 117]. Учёба – это дорога в жизнь, она помогает достичь целей: «Минің сіліг школам-гимназиям, // Минің үгредіг турам полчазың. // Пичемні үгреткезің, пабамны өскіргезің, // Прайзына улуғ чол асхазың» [Тигір хуры, 202, с. 16] («Моя красивая школа – гимназия, моей учебы домом является. Мою сестру учил, отца растил, всем большую дорогу открыл»).

Труд – важнейшее условие жизни человека. Дети учатся ценить труд родителей и понимают её значимость: «Ічем минің угаа күлүк, // Чүс аймах тогыс ол итче. // Ікі күннің тогызың // Пір күнде ит салча» [Тигір хуры, 2021, с. 33] («Мать моя очень работающая, сотню разных работ она делает. Два дня работы, за один день делает»).

В хакасских семьях прививать трудолюбие начинали с раннего детства. Для этого детям вменялись определённые обязанности – девочки помогали матери мыть посуду, подметать полы, прибираться в доме, учились шить одежду и обувь, вышивать; мальчиков приучали следить за скотом, обращаться с лошадьми, быть хорошими наездниками, владеть навыками охоты, косить траву, заготавливать дрова [Торосов, 2011, с. 94]: «Школадаң иб-зер нанчам, // Ибдегі тогыстар итчем. // Төрөөн тілімні үгренчем, // Іче-пабамға полысчам» [Тигір хуры, 2020, с. 41] («Из школы домой возвращаюсь, домашние работы делаю. Родной язык учу, родителям помогаю»).

С древнейших времен хакасы учат и напутствуют своих потомков: делай добро, помни добро. Время бессильно перед добром: «Чыллар алызарлар – // Чахсы кирек чуртур. // Кізілер чобағлары // Чүрегің өртөзіннер» [Тигір хуры, 202, с. 48] («Года будут меняться – хорошее дело будет жить. Людские беды твое сердце пусть обжигают»).

«Голодному, утопающему и замерзающему помогай действием, а не советами» [Торосов, 2013, с. 75]. В осно-

ве поступков даже ребёнку должно лежать добро и сострадание: «Пазымны тигірзер қодірібіскем, анда, тізең, чоон хус пораатай соонча учуххан. Олар андар-мындар учухханнар, пораатай арачыланып аларға тың хынған. Че чоон хус пораатайны хыйыбысхан. Анзы харзар түс парған. Мин андар пастыр килгем, хузыцахты холға алып алғам, аның азағы палығлығ полған. Мин аны иб-зер алып алғам» [Тигір хуры, 2020, с. 44] («Голову на небо поднял, а там большая птица за воробьём летела. Они туда-сюда летали, воробей спастись очень хотел. Большая птица воробья порезала. А тот на снег упал. Я к нему подошел, птичку на руки взял, у него ножка ранена была. Я его домой взял»).

Гостеприимство – национальная черта хакасов. Древнее правило гостеприимства хакасов гласит: «Если раздет – одену, если разут – отдам свою обувь, не можешь идти – найду коня» [Торосов, 2013, с. 76]. Маленькие читатели чтят это правило: «Пір дее чирде чох полар // Күмүс осхас арығ ки. // Андағ пай чазылар, тағлар, // Ачых-чарых кізілер» [Тигір хуры, 2020, с. 36] («И нигде не будет как серебро чистый воздух. Такой богатой степи, гор, радушных людей»).

Оценочность определяет жизненный спектр человека в способах его существования: скромность, открытость, дружелюбие, уважение, преодоление себя – «Хайдағ даа көңніліг пол, че күлін, сырайыңда хомай көңніңні көзітпе. Прай көңніңнең күлінерге кирек. Че, хатхырчатсаң, сизін: иртіре поларға чарабас. Тың хатхырғаны ідөк чахсы нимес. Пу чөптерні сағын сал, олар хақан даа кирек пол парарлар:

- көп чоохтанчатхан кізі артых таа нимелерні көп чоохтанча;
- истерге үгреніп ал – ол кізінің угаа чахсы сари, че көп кізі пасхазын истіп пілбинче;
- улуғларны хақан даа улуғла. Ырысты хайралла;
- чоохтасчатса, чассар удаа көрерге күстенме, син чоохтасчатхан кізіні улуғлабинчатханым көзітчесің;
- махтанма – ол угаа хомай хылых» [Тигір хуры, 2020, с. 47].

(«Хоть в каком настроении будь, но улыбайся, на лице плохое настроение не показывай. От всей души улыбаться нужно. Но когда смеешься, думай: чересчур не надо смеяться. Громко смеяться также не хорошо. Эти советы думай, они всегда пригодятся:

- много говорящий человек и лишнее много болтает;
- слышать научись – это очень сторона человека, но много людей других не умеют слышать;
- старших всегда уважай; счастье береги;
- когда разговариваешь, не смотри часто на часы, ты показываешь свое неуважение к нему;
- не хвались – это очень плохой характер»).

Таким образом, базовый контент журналов «Тигір

хуры» и «Кунічек» регулирует эмоционально-интеллектуально-речевую деятельность ребенка. Их ведущая задача – мотивировать детей к обучению на хакасском языке, познавать быт, культуру, творчество и мировоззрение народа, чтобы сохранить и передать мудрость предков, ценностные смыслы народа, реализовать связь настоящего и прошлого и, в конечном счете, формирует целостная система бытия.

В рамках исследования целевая аудитория журналов британских и американских изданий – дети от 6 до 14 лет. Данные журналы ориентированы на всестороннее развитие личности; они несут развлекательный и образовательный контент. В них представлены преимущественно статьи о здоровом образе жизни, правильном питании, занятиях спортом, активном образе жизни, отношениях в семье и в школе, школьной жизни, науке для детей, заметки о живой и неживой природе, людях и странах, новости кино и советы для подростков, и многое другое.

Журнал «National Geographic Kids» размещает статьи о развлечениях, науке, животных, технологиях, культуре, текущих событиях [Kids Magazines Online].

Целевой аудиторией журнала «Scout Life» являются американские мальчики в возрасте от 6 до 18 лет. Журнал освещает онлайн-игры, строительные проекты и многое другое. К примеру, здесь можно узнать, как вырезать ивовую свистульку: «*Make a variable-pitch whistle that you can use to signal, play a tune or just show off your carving skills*» [Kids Magazines Online] («Сделайте свисток с переменной высотой звука, который вы можете использовать, чтобы подать сигнал, сыграть мелодию или просто продемонстрировать свои навыки резьбы по дереву»).

Журнал «FamilyFun» рассказывает о творческой деятельности, праздниках, учебных проектах, путешествиях и оригинальных идеях. К примеру, в статье «*What Kids Really Want From a Family Vacation*» рассказывается о том, чего на самом деле хотят дети от семейного отдыха, и как родителям обеспечить детям незабываемые впечатления, которые они запомнят навсегда: «*Now, it may seem a little daunting to give the kids so much power over how you spend your precious vacation, but it turns out a lot of what they want parents want, too: «Kids aren't looking for a fancy around-the-world trip,» says Melanie Fish, a spokesperson for HomeAway. «They really just want their own room, a swimming pool, and time away with their parents»*» [Kids Magazines Online] («Позволить детям принять участие в организации вашего драгоценного отпуска может показаться немного пугающим, но оказывается они хотят того же, что и их родители: «Дети не ищут причудливых идей, например, кругосветное путешествие» – говорит Мелани Фиш, представитель HomeAway. «Они действительно просто хотят иметь собственную комнату, бассейн и проводить время со своими родителями»).

Детский журнал «Zoobooks» публикует статьи о животном мире (амфибии, птицы, рыбы, млекопитающие, доисторические рептилии, змеи) в доступной и увлекательной форме. Занимательна статья о хомячках, повествующая о диких особях: «*Hamsters? You mean those cute little fluffballs that live in cages and run very fast to nowhere on hamster wheels? Not these! These hamsters are WILD*» [Kids Magazines Online] («Хомяки? Ты имеешь в виду те милые пушистые шарики, которые живут в клетках и очень быстро бегают по кругу в колесе? Не эти! Эти хомяки ДИКИЕ!»).

Онлайн-журнал «Time for Kids» охватывает сферы образования, воспитания, культуры, популяризации здорового образа жизни, проблем окружающей среды, истории и политики в США. Журнал необычен тем, что статьи публикуются юными журналистами. В этой связи можно проследить, что волнует подростков, и на какие ценности они ориентированы.

1. Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? : «*What do you want to be when you grow up? You've probably heard this a million times. When you think about your future career, consider your skills, interests, and passions. There's no need to make a decision just yet. But thinking about the possibilities can help you learn more about yourself and what excites you*» [Time for Kids].
2. Что можно выращивать в своем саду, не причиняя вред природе? : «*Starting a garden might seem hard. Kid Reporter Ian McKenna has some tips. They will get you growing in no time. Decide what to grow. Grow vegetables. If you don't like vegetables, try fruits or flowers*» [Time for Kids].
3. Кем были великие люди, внесшие вклад в историю Америки? : «*February is Black History Month. Here are some firsts in Black American history. Home Run! Jackie Robinson played baseball. He was the first famous Black player in the major leagues. He played for the Brooklyn Dodgers. That was in 1947*» [Time for Kids].
4. Кто служит в американской армии и защищает страну? : «*The United States military has different branches, or groups. Each group helps protect the country. Read on to learn more about five of them. The Marines are an emergency force. They respond to problems quickly. Marines watch both land and sea. The Navy protects us on the sea. It works above and below the water. The Coast Guard patrols the sea. It makes sure people follow laws. It also rescues people at sea. The Army is the oldest branch of the U.S. military. It started in 1775. The Army does its work on land. The Air Force defends our airspace. It can fly to where help is needed*» [Time for Kids].

Уникальным является детский онлайн журнал «Stone Soup». Это литературный журнал для талантливых детей, желающих напечатать свои художественные произведения: мемуары, детективные истории, рассказы, сти-

хи, а также рецензии на книги; это журнал для того, кто страстно любит писать.

Рассказ «The Tree of Life» повествует о группе друзей, которые отправляются спасать Мать-Природу от Вечного Облака Судьбы. Прощаясь с сестрой на лето, автор истории «Bar Harbor» борется с грустью, гневом и замешательством. Автор стихотворения «Continental Divide» задается вопросом, как происходит «разграничение» земли, каковы принципы такого деления, кто или что делит на округа и штаты? Возможно, это делает природа при помощи рек, горных цепей, морей и океанов. Или это делает человек, применяя инженерные и строительные коммуникации, прокладывая «серые полосы дорог, перфорированные желтыми линиями, прорезающими травы, деревья, скалы»: «*A strip of gray, perforated by yellow lines, cutting through the grasses, trees, rocks. // It appeals to me, // The surveying, engineering, construction, // All to conquer this one point of the barrier // Between oceans, watersheds, counties, states. // The peak of the path, // Barrier of waters, // Somehow excites me. // Is it truly my cartographic desire // Or just a mind wandering?*» [Kids Magazines Online].

Очевидно, что по содержательному наполнению исследуемые детские журналы как на английском, так и на хакасском языках сконструированы согласно методу

комплексного планирования. Они детально учитывают основные показатели содержания: «иерархия тематических направлений, локальность материала, авторство материалов, герои материалов, модальность текстов, адресные публикации, особенности языка издания, классификация текстов в зависимости от стилей творчества» [Колесниченко, 2008]. Однако содержательной стороной изданий на хакасском языке (их «этничностью») выступают не только языковой фактор, а также национальный дух, характер и направленность.

Следует отметить, что англоязычные периодические издания для детей относятся к транснациональной категории журналов по региону распространения, так как они доступны для читателей всех англоговорящих стран. По своему целевому назначению они распределяются на художественные; публицистические; развлекательные; научные; информационные. Детские журналы на хакасском языке принадлежат к кластеру национальной периодики, так как они обеспечивают не только сохранение и развитие языка, культуры, но и эволюцию самого народа, его комфортность, взаимодействие с другими этническими общностями. Работа над журналами на хакасском языке для детей ориентирована на сохранение самобытности хакасского народа, уважение к культурным основам, традициям. Это огромный вклад нашего общества в поддержку малых народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е.Е. Анисимова // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71-78.
2. Богданов В.В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении / В.В. Богданов // Языковое общение и регулятивы. – Калинин, 1978. – С. 18-25.
3. Бурнаков В.А. 1 Атмосферные явления в традиционных представлениях хакасов / В.А. Бурнаков // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2013. – Т. 12, вып. 3: Археология и этнография. – С. 254-266.
4. Бурнаков В.А. 2 Солнце в традиционном мировоззрении хакасов (конец XIX – середина XX века) / В.А. Бурнаков, Цыденова Д.Ц. // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2013. – Т. 12, вып. 5: Археология и этнография. – С. 264-275.
5. Викулова Л.Г. Паратекст французской литературной сказки: Прагмалингвистический аспект: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05. / Викулова Л.Г. – Иркутск, 2001. – 363с.
6. Колесниченко А.В. Прикладная журналистика / А.В. Колесниченко. Учеб.пособ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008 [Электронный ресурс]. – URL: <https://culture.wikireading.ru/50036?ysclid=lojovichnl731196675> (дата обращения: 31.10.2023)
7. Серебренникова Е.Ф. Введение // Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: коллективная монография. – М.: Тезаурус, 2011. – С. 3-6.
8. Торосов В.М. Мудрые заветы предков / В.М. Торосов. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2011. – 232с.
9. Торосов В.М. Кодекс чести хакасов / В.М. Торосов. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2011. – 176с.
10. ТСХЯ – Толковый словарь хакасского языка. Более 5000 слов. Том 1. – А-П. – Абакан: Хакасское книжное издательство им. В.М. Торосова, 2020. – 608с.
11. Тигір хуры. 15 № = Радуга. № 15: Детский литературно-художественный журнал для учащихся общеобразовательных организаций Республики Хакасия. На хакасском языке. – Абакан: Хакасское книжное издательство имени В. М. Торосова, 2020. – 52 с.
12. Тигір хуры. 16 № = Радуга. № 16: Детский литературно-художественный журнал для учащихся общеобразовательных организаций Республики Хакасия. На хакасском языке. – Абакан: Хакасское книжное издательство имени В. М. Торосова, 2021. – 80 с.
13. Кунічек. 15 № = Солнышко. № 15: Детский литературно-художественный журнал для детей дошкольного и школьного возраста. На хакасском языке. – Абакан: Хакасское кн. изд-во имени В.М. Торосова, 2020. – 52 с.
14. Кунічек. 16 № = Солнышко. № 16: Детский литературно-художественный журнал для детей дошкольного и школьного возраста. На хакасском языке. – Абакан: Хакасское кн. изд-во имени В.М. Торосова, 2021. – 32 с.

15. Гора небесной радуги // Легенды, сказки, мифология [Электронный ресурс]. – URL: <https://askizon.ru/istoriya-khakasii/folklor/mify-legendy-i-predaniya-khakasov/371/gora-nebesnoj-radugi-tigirkhury> (дата обращения: 14.10.2023)
16. Kids Magazines Online [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.w3newspapers.com/magazines/kids/> (дата обращения: 07.11.2023)
17. Time for Kids [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.timeforkids.com/k1/who-is-in-charge/> (дата обращения: 07.11.2023).

© Чезыбаева Наталья Владимировна (Natti81@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПОЭТИКА РАССКАЗОВ АСИ КРАВЧЕНКО (НА МАТЕРИАЛАХ СБОРНИКА «РАССКАЗЫ ВОЛЧКА»)¹

Чжан Цуйцуй

*Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Zhangcuicui0708@gmail.com*

POETICS OF ASYA KRAVCHENKO'S STORIES (ON THE MATERIALS OF THE COLLECTION "STORIES OF THE WOLF")

Zhang Cuicui

Summary: The article is devoted to the poetics of Asya Kravchenko's stories based on works from the collective collections of the "Volchka Stories" series. The peculiarity of stories for children and adolescents is considered, the artistic poetics in the writer's work is analyzed from the point of view of the title, episode, theme, language and image of the hero. Particular attention is paid to creating an alternation between comic and dramatic episodes. It is concluded that Asya Kravchenko establishes a dialogue with the reader with the help of a hero-narrator, linear composition, and playful use of plots from Soviet reality.

Keywords: poetics, children's literature, Asya Kravchenko, story, episode.

Аннотация: Статья посвящена поэтике рассказов Аси Кравченко на материале произведений из коллективных сборников серии «Рассказы Волчка». Рассматривается особенность рассказов для детей и подростков, анализируется художественная поэтика в творчестве писателя с точки зрения заглавия, эпизода, темы, языка и образа героя. Особое внимание уделено созданию чередования между комическими и драматическими эпизодами. Делается вывод, что Ася Кравченко устанавливает диалог с читателем с помощью героя-повествователя, линейной композиции, игрового использования сюжета советской действительности.

Ключевые слова: поэтика, детская литература, Ася Кравченко, рассказ, эпизод.

Введение

Как и любая литература, детская литература находилась в развитии в контексте культурной преемственности, потому в современном литературном процессе особого внимания заслуживают направления развития детской литературы. Так, В. Голявкин, прозаик 1960-70-х годов, писал, что «детский писатель видит свою задачу должны шире и объемнее, тем более что всякое удачное литературное произведение хорошо воспитывает. Литературные произведения нужны для выяснения жизненной истины, а истина вовсе не однозначна» [2, с. 262]. При этом детская литература не только обращается к фундаментальным вопросам, но и доставляет духовное наслаждение. Так, по мнению И.Н. Арзамасцевой, детская литература «призвана доставлять эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности» [1, с. 34]. В этой работе мы будем придерживаться точки зрения, что детская литература «должна учить искать истину, а не навязывать готовые понятия и догмы» [14, с. 376].

В современной детской литературе авторы разворачивают перед читателями ранее табуированные темы и ставят глобальные вопросы. По мнению Екатерины Асоновы, руководителя авторского научно-практического семинара «Детские книги в круге чтения взрос-

лых», современная подростковая литература «должна поддерживать молодых людей в их самоопределении, в трудных ситуациях. Не предлагать им стерильный мир, а честно рассказывать о его трудностях, помогая понимать мотивы поступков и делать собственный выбор» [15]. В связи с этим нельзя не упомянуть таких авторов, как Лариса Романовская, Ульф Старк, Нина Дашевская, Мария Ботева, Евгений Рудашевский, Дэвид Алмонд, Асы Кравченко, поскольку поднимаемые темы в их творчестве соответствуют этому определению.

Как правило, в сюжетной основе детского рассказа разворачивается одна сцена, одно событие из жизни героя-ребенка или героя-подростка, при этом в детском рассказе часто запечатляются не только древнейшие и основные вопросы, но и важные для определенного поколения проблемы, что усложняет сам жанр рассказа. Так, по мнению главного библиотекаря Библиотеки им. А.А. Вознесенского Алексея Копейкина: «Рассказ — жанр трудный: на короткой дистанции писатель должен успеть показать всё, на что он способен. Удаётся это не всем, но, если удаётся, случается открытие» [5].

Одним из многочисленных примеров таких рассказов служат произведения детской писательницы Аси Кравченко. Творчество Аси Кравченко представлено в коллективном сборнике «Рассказы Волчка», обращение

1 Исследование проводится при поддержке Государственного комитета по стипендиям КНР (грант №202008370287).

к ее творчеству очень продуктивно для выявления особенностей современной малой прозы для подростков. Ее произведения приковывают внимание всё большего числа молодых читателей, поэтому эта статья посвящена поэтике рассказов Аси Кравченко: «Останавливать дождь», «Тень собаки», «Мне можно до трех», «Апрельский двор». Анализ этих произведений позволит познакомиться с поэтикой автора в аспектах языка, тем и мотивов, что, в свою очередь, Статья может быть полезна для составления дополнительного материала по изучению современной детской литературы.

Кравченко Анна Световна (авторский псевдоним – Ася Кравченко) – психолог, журналист, детский писатель и театральный критик. Родилась в 1971 году в Москве. Дебютным произведением является рассказ «Кто поедет на Кабачке?» (2002), который был включен в сборник «Классики. Лучшие рассказы современных писателей». В этой статье анализируются рассказы «Останавливать дождь», «Тень собаки», «Мне можно до трех» из сборника «Девочки из хорошей семьи» (2018), который вошел в шорт-лист конкурса «Книгуру» в 2018 году.

Кроме того, в 2011 году рассказ «Перелётные дети» также вошли в шорт-лист Всероссийского конкурса на лучшее произведение для детей и юношества «Книгуру». В 2006 году книга «Здравствуй, лошадь!» вышла в финал Национальной детской литературной премии «Заветная мечта». В 2016 году Ася Кравченко стала лауреатом Международной детской литературной премии им. В.П. Крапивина за повесть «Вселенная, какие планы?», а в 2020 году – лауреатом премии им. Корнея Чуковского в области детской литературы.

В последние годы Ася Кравченко активно занимается литературой для подростков, её произведения издаются не только в бумажном виде – по ним создаются аудиоспектакли, широко распространенные среди современных детей и подростков, как например, аудиоспектакль «Здравствуй, лошадь!» на «Детском радио» по мотивам одноименной повести.

Художественные произведения детской литературы также занимают важнейшее место в истории культуры. Так, по мнению И.Н. Арзамасцевой, «только в случаях, когда взрослые и дети едины в признании достоинств того или иного произведения и это признание неизменно на протяжении нескольких исторических эпох, произведение станет классикой» [1, с. 28]. Хотя в рассказах, анализируемых в этой статье, описывается советское детство, они тем не менее остаются актуальными и для современных детей. Важнейшим элементом любого художественного текста является заглавие: «Заглавие – ведущее книгу словосочетание, выдаваемое автором за главное книги. Заглавием литературного произведения представлена и показана читателю в мале. ... книга и

есть развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга [10, с. 669]. Например, книга «Куда бежишь?» – история о щенке, который убегает из дома и возвращается в свою любимую деревню. Заглавие книги тесно связана с сюжетом произведения. К заголовочному комплексу книги, примыкают также и подзаголовки, обозначающие место действия, событие или персонажа, вокруг которых строится сюжет: «Куда?», «Другая жизнь», «Я остаюсь», «Дела собаки», «Новый член уличной банды», «И снова куда?» и др. Сам комплекс подзаголовков служит сюжетной линией, рассказывающей о жизни собаки-Чижика, находящемся на пути в деревню.

По мнению Иванченко, заглавие «с одной стороны, является неотъемлемой составляющей текста, связанной с ним как формальными, так и смысловыми связями; с другой – оказывается правомочным представителем произведения за его формальными пределами в пространстве литературы и – шире – культуры вообще» [4, с. 9]. В книге Аси Кравченко использование таких «правомочных» заглавий зачастую ограничено. Это обусловлено тем, что автор обращается к юному адресату, литературная компетенция, в силу его небольшого читательского опыта, еще не так велика. Практически не используются усложненные конструкции, тем самым не продуцируется авторско-читательский конфликт. Заголовочный комплекс состоит из «ключевых слов», связанных с главным героем, главное время, основным местом действия или главной мыслью, например, «Наследство», «Тень собаки», «Апрельский двор», «Девочки из хорошей семьи» и т.д. Сегодня в детской литературе в большинстве случаев заглавия «подаются» юному читателю вместе с яркими иллюстрациями на обложке. В совокупности они обращены к детям и являются «организаторами» читательского выбора, создавая первое впечатление и формируя интуитивное восприятие

Художественный мир рассказов Аси Кравченко, с одной стороны, организуется при помощи элементов автобиографизма в произведениях о детстве. Например, рассказы «Останавливать дождь», «Тень собаки», «Мне можно до трех», «Апрельский двор» – в них сюжет организуется при помощи создания образа советского детства. Так, в рассказе «Апрельский двор» сюжет выстраивается вокруг «субботника». С другой стороны, произведения автора содержат обращение к традиции реализма – через способность рассказчика проникнуть во внутренний мир героя-ребенка, познать «глубинные тайны души». Так, в рассказе «Апрельский двор» во время субботника «Я», Янка, и Катя встретили Борьку, влюбленного в Таню из соседнего двора. Героиня рассказа, как и любой ребенок, относится к субботнику поначалу как к возможности отличиться, как к соревнованию, однако по ходу повествования для нее открывается, что есть события более важные: «Вот мне уже наплевать, вы-

вешают благодарности или нет. Мне друг так захотелось в кого-нибудь влюбиться. Или лучше, чтобы кто-нибудь влюбился в меня, ждал бы перед подъездом, и делал вид, что оказался здесь случайно. А я бы верила. И каждый день надевала бы самое красивое платье на случай, если встречу этого кого-то, а на самом деле просто так» [апр. 8]. Повествование в произведении строится от первого лица при помощи несобственно-прямой речи. Таким образом художественный мир концентрируется на мыслях и чувствах повествователя. В связи с этим справедливо замечание Е.К. Созиной: «В любом автобиографическом повествовании присутствует некий зазор между героем и повествователем... Обычно повествователь пишет о себе-герое, пребывая в ином временном режиме» [17, с. 109]. Так, при организации повествования от первого лица этот зазор снимается. Благодаря этому достигается художественный эффект достоверности, «правдоподобия». Это, в свою очередь, упрощает для читателя возможность отождествления себя с главным героем произведения, особенно если произведение строится на рассуждениях главного героя: «Зря она вышла. Что им теперь делать? О чем говорить? В башне она была гораздо лучше. Красивее и умнее. Но разве им объяснишь?» [6, с. 10].

В произведениях Аси Кравченко в качестве героев оказываются не только дети, но и домашние животные. Они существуют в художественном мире, с одной стороны, как часть бытового фона, а с другой – создают некоторую тайну взаимопонимания человека и животных, возможность дружбы между ними. Так, по мнению Путиловой, «... задача художественных произведений совсем не в том, чтобы дать читателю некий комплекс научных («объективных») знаний о тех или иных животных, растениях и т.д., а в том, чтобы дать образ животного, растения, даже неодушевленного предмета. Тогда читателю откроется чистейшая «правда», глубоко верное изображение действительности. Причем, речь идет не только о «правде» из мира животных или растений» [14, с. 404]. Так, в рассказе «Останавливать дождь» сюжет выстраивается на том, как главная героиня с другим персонажем, Мишкой, помогали собаке по кличке Феня рожать. С одной стороны, реплики самих детей – главных героев – имеют под собой некоторое дидактическое основание: они делают по справочнику практического врача и совету знакомой собачницы. С другой стороны, в повествование вплетается тема смерти как объективной данности на глазах у читателя: «Самый первый щенок не выжил» [8, с. 42]. Так, сам процесс появления на свет сопровождается одновременно и риском смерти, тем самым сближая величие материнской любви и хрупкость жизни, что вызывает у читателя ассоциации с человеческой жизнью.

Комические эпизоды в рассказах Аси Кравченко чередуются с эпизодами драматическими. Жизнь домашних животных среди людей вовсе не «безоблачна», на-

против, она в любое время находится под угрозой. Автор часто касается в своих произведениях тяжелой и болезненной темы – темы смерти. Так, в рассказе «Останавливать дождь» известие о смерти первого щенка оказывает большое потрясение на героиню рассказа: «Наверное, мы сделали что-то неправильно. Все-таки собака – не женщина. Мы читали не тот справочник. А может, мы недостаточно долго ждали биологической программы, которая должна была включиться. В конце концов, она ведь включилась. Может, мне вообще нельзя с собаками. А, может, тот первый щенок не выжил бы даже с опытными ветеринарами. Может, он был жертвой богу плодородия» [8, с. 42]. Автор чередует эпизоды трагические с такими эпизодами, в которых прослеживается радость героев от взаимодействия с животными. Так, рассказ «Тень собаки» организован как воспоминания о питомце главной героини, воспоминание о счастливой жизни между повествователем и собакой Томом в детстве, с которым они собирали лютики в лесу, по вечерам делали уроки, вместе ждали маму с работы. Образы персонажей-животных оказываются сопряженными с образами малолетних детей, которые в разных ситуациях ведут себя беззаботно. Комическое вновь переходит в трагическое, открывающееся темой смерти: «А потом выросли и ушли мы. А мама, папа и Том делали вид, что живут как прежде... Постепенно из квартиры исчезла шерсть, через месяц меня перестали обнюхивать встречные собаки» [9, с. 41]. Так, Ася Кравченко поднимает в своих произведениях актуальные и вечные темы для своих читателей. По ее мнению, «смерть, конечно, есть, и никуда от этого не деться, но это часть жизни» [11].

Что касается тяжелых, болезненных тем в произведениях Аси Кравченко, то в ее текстах также присутствует тема страха. Как отмечает И.А. Сергиенко, «на сегодняшний день детский триллер является одной из устойчивых жанровых составляющих массовой детской литературы, и обладает своими особыми жанровыми канонами и поэтикой» [16, с. 134]. Ася Кравченко применяет использует в своих произведениях сюжетно-композиционный прием «рассказывания» героем той или иной страшной истории, что соответствует бытованию этих текстов в детской субкультуре и сопрягается с фольклорной традицией. К таким произведениям можно отнести рассказ «Мне можно до трех». В произведении описываются действия главного героя, сжатые до трех часов: она увидела в лесу, как кто-то повесился; встретила на детской площадке тоскующую Настю, которая направлялась куда-то с бабушкой; не дойдя до дома, обнаружила, что потеряла ключи. Три часа – это время между окончанием учебного дня и приходом главного героя домой. Текст произведения вызывает у читателя любопытство с элементом страха, связанные с повешенным в лесу. Изображение Аси Кравченко различных реакций каждого из учеников, услышавших этот вопрос, демонстрирует подростковое любопытство к неизвестному. Так, по мнению автора, «у

нас если что-то и появится страшное, нам вроде бы уже и не страшно. Мы привыкли жить в пугающей реальности. У нас нет времени, чтобы испугаться. Кроме того, настоящий хоррор — чаще всего просто метафора. Мне кажется, что в нашей ситуации хоррор не столько во внешних обстоятельствах, сколько внутри самого человека. И это гораздо страшнее — то, что происходит внутри» [13].

Рассказы Аси Кравченко полны реализма. Автор выстраивает свои произведения, обращаясь к темам и проблемам, близким для современных подростков, благодаря чему устанавливает диалог с читателем. По мнению современной писательницы Ларисы Романовской, «с подростком можно и нужно обсуждать темы современной подростковой литературы — смерть близкого человека, развод родителей, домашнее насилие, школьная травля. Дело в том, что жизнь не выбирает, для каких событий мы выросли, а до каких — нет» [12]. Это замечание полностью соотносится с творчеством Аси Кравченко, где трагическое всегда сопровождается прощением. В упомянутом ранее рассказе «Останавливать дождь» герой с сожалением и раскаянием переживает потерю своего первого щенка, но в конце концов решает простить себя: «А, может, тот первый щенок не выжил бы даже с опытными ветеринарами. Может, он был жертвой богу плодородия? Я ничего не могла сделать.» [8, с. 42]. Так, по мнению автора, «любую обиду можно простить. Для этого нужно только посмотреть на все происходящее из космоса» [11].

Художественность языка рассказа Аси Кравченко выражается в соответствии повествования с мироощущением ребенка, с речевыми конструкциями, свойственными детям. Например, это можно проследить в ситуации с рожающим щенком, где герои находят справочник практического врача и обращаются за помощью к знакомым собачникам: «— Что ты мне даешь?! — возмутился Мишка. — Он пятьдесят девятого года! — Думаешь, с тех пор рожать стали как-то иначе? <...> Если собака здоровая, всё будет хорошо. Должна включиться биологическая программа, и собака сама всё делает» [дождь 36]. По мнению автора, в произведении «как только ты находишь верную интонацию, так сразу все выстраивается, все, как оно должно быть, и уже начинает само собой литься... Ты, как актер, вживаешься в новую роль, погружаешься в атмосферу, и она сама диктует тебе тональность, стилистику. Понятно, что нельзя писать про лес и про лошадь одинаково, в одном стиле» [13].

Заключение

Таким образом, в произведениях Аси Кравченко поднимаются острые, болезненные и сложные темы: тема смерти, страха, влюбленности. При помощи героя-повествователя, линейной композиции, игрового использования сюжетов советской действительности, Ася Кравченко устанавливает диалог с читателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: Учебник. М.: Академия, 2013. 574 с.
2. Голявкин, В.В. Арфа и бокс. — Л.: Сов писатель. Ленингр. отд-ние, 1969. — 287 с
3. Гофман, Э.Т.А. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. Санкт-Петербург: тип. А. Сычева, 1840. Print. Подарок на новый год.
4. Иванченко Г., Сухова Т. Авторские стратегии создания заглавия // Поэтика заглавия: сб. науч. тр., М.; Тверь: Лилия принт, 2005. С. 8–17.
5. Копейкин А.А. Книги для тинейджеров: рассказы Волчка, болотная нечисть и черти // Летнее чтение для современных подростков по версии Алексея Копейкина. 2019. URL: <https://godliteratury.ru/articles/2019/07/16/knigi-dlya-tineydzherov-rasskazy-volchk?ysclid=lee0tlt8oe999357292> (дата обращения: 28.12.2022)
6. Кравченко А.С. Апрельский двор // Полоски света: сборник рассказов. — М.: Волчок, 2022. — 96 с. — (Рассказы Волчка).
7. Кравченко А.С. Мне можно до трех // Внутри что-то есть: сборник рассказов. — М.: Волчок, 2019. — 95 с. — (Рассказы Волчка).
8. Кравченко А.С. Останавливать дождь // Ты — моя тайна: сборник рассказов. — М.: Волчок, 2020. — (Рассказы Волчка).
9. Кравченко А.С. Тень собаки // Чуть правее сердца: сборник рассказов. — М.: Волчок, 2021. — 126 с. — (Рассказы Волчка).
10. Кржижановский С.Д. Статьи. Заметки. Размышления о литературе и театре. Собрание сочинений в 5-ти томах / сост. и комм. В. Перельмутера. — Санкт-Петербург: «Симпозиум», 2006. — Т. 4. — 848 с. — ISBN 5-89091-135-х.
11. Ксения Барышева. Ася Кравченко: «Посмотри на это из космоса!» // Папмамбук. 2018. <https://www.papmambook.ru/articles/3049/> (дата обращения: 18.11.2023)
12. Лабиринт. «Подростковая литература — ювелирна». Интервью с Ларисой Романовской // Лабиринт. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.labyrinth.ru/child-now/slepayu-kurica/?ysclid=lo1jyub4t258890714> (дата обращения: 17.09.2023).
13. О жизни, вдохновении и писательстве. Интервью с Асей Кравченко // Лабиринт. <https://www.labyrinth.ru/child-now/kravchenko/> (дата обращения: 17.11.2023)
14. Путилова Е.О., Денисова А.В., Днепров И.Л. Детская литература: учеб. Для студ. Учреждений сред. проф. образования / под редакцией Е. О. Путиловой. — 9-е изд., стер. — Москва: Академия, 2021. — с. 432
15. Рыков А.В. Современная детская литература в России: о чем она и для кого. 2022. <https://pedsovet.org/article/sovremennaa-detskaa-literatura-v-rossii-o-tem-ona-i-dla-kogo> (дата обращения: 28.10.2023)

16. Сергиенко (Антипова) Инна Анатольевна «страшные» жанры современной детской литературы // Детские чтения. 2012. №1 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strashnye-zhanry-sovremennoy-detskoj-literatury> (дата обращения: 03.11.2023).
17. Созина Е.К. Повести о детстве в современной уральской прозе // Детская литература сегодня: материалы научно-практического семинара. – Екатеринбург, 2010. – С. 108 -118.

© Чжан Цуйцуй (Zhangcuicui0708@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Наши авторы

Abdina R. – Cand. of Sciences (Philology), State budgetary research institution of the Republic of Khakassia “Khakassian Research Institute of Language, Literature and History”

Ailyrov M. – Graduate student, North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov (Vladikavkaz)

Aseeva M. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Moscow Automobile and Highway State Technical University

Bitsheva I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan National Research Technological University

Bobokhonov R. – Senior Research Fellow, Center for Civilizational and Regional Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences

Bolotova E. – Candidate. Ph.D., Associate Professor, Sterlitamak branch of the Ufa University of Science and Technology

Chezybaeva N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khakass Technical Institute – branch of Siberian Federal University (Abakan)

Chistova Ya. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Elezov M. – Postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University

Ge Xinrong – Professor, Heilongjiang University, (PRC, Harbin)

Gerasimenko T. – Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Gerasimova S. – Senior Researcher of the Scientific research, Ob-Ugric institute of applied researches and development, Khanty-Mansiysk, Russia

Glashev A. – PhD-graduate, Moscow State University named after M.V. Lomonosov

He Ze – Postgraduate student, Belgorod State University

Our authors

Ismailova (Sutayeva) Z. – Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa of Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences, Makhachkala

Karev A. – Far Eastern Federal University (Vladivostok)

Karimov T. – C. h. s., senior scientific researcher, Institute of History. Sh. Marjani AS RT (Kazan)

Khitarova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilina

Khlebus M. – Cand. of Sciences (Philology), Lecturer, Lomonosov Moscow State University

Kobyzeva S. – Candidate of Philology, Associate Professor, Ufa University of Science and Technology

Kondratyev E. – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

Kovalenok T. – PhD (Psy), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Kovshechnikova V. – Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology

Kuksarev E. – Bachelor, FGBOU VO Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Li Zisu – Postgraduate, Lomonosov, Moscow State University (Moscow)

Markova O. – Senior Lecturer, Bauman Moscow State Technical University

Merenyashev M. – Graduate student, Moscow Pedagogical State University

Moskaleva L. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, FSEI HPE "Melitopol State University"

Mu Dan – PhD student, St. Petersburg State University

Nagornova V. – Graduate student, State University of Enlightenment

Nazarova L. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Omarov A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Dagestan State University (Makhachkala)

Panchenko L. – Candidate of Philology, researcher, BU KHMAO-Yugra "Ob-Ugric Institute applied research and development", Khanty-Mansiysk

Ponomarenko A. – Colonel of the Reserve, Candidate of Military Sciences, Associate Professor of the Department No. 14 of the Organization of management of the daily activities of the Ministry of Emergency Situations of Russia

Popova D. – Sterlitamak branch of the Ufa University of Science and Technology

Prokoptseva N. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Far-Eastern Law institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)

Pushkareva I. – Doctor of Philology, docent, professor, Kuzbass Institute of Humanities and Pedagogy Kemerovo State University (Novokuznetsk)

Pushkareva Yu. – Candidate of Philology, teacher, Northwestern Management Institute of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Saint Petersburg)

Radkevich A. – PhD in Philology, Associate Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

Razumakhina K. – Phd in Philology, Assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia; Associate Researcher, Research Laboratory "Russian Classics: Axiological Foundations and World Context" at Herzen State Pedagogical University of Russia

Razumnova E. – Senior Lecturer, Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Sadovnikova I. – Candidate of Sciences (Philosophy), junior research fellow, Institute of Human Studies and Problems of Small Peoples of the North, Siberian Department of the Russian Academy of Sciences, Yakutsk

Sergeev Yu. – Colonel, Student of the Faculty of Distance Learning of the Ministry of Emergency Situations of Russia Academy of Civil Protection named after Lieutenant General

Sheveleva T. – PhD in Philology, Associate Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

Shpachuk N. – Postgraduate student, RANEPa; Consultant for working with risky clients, SKT LLC, Moscow

Shulzhenko A. – Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics

Sokolova T. – Candidate of Historical Sciences, assistant professor, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

Solovyova N. – Associate professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University" named after M.K. Ammosova

Tarasova L. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, FGBOU VO Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

Troitskaya E. – Doctor of Philosophy, Professor, leading researcher of FSEI HPE "Melitopol State University"

Troitskaya T. – Doctor of Philosophy, Professor, Azov State University

Vanina O. – Senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University

Vasyuschenkova T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Technical University N.E. Bauman

Velichko T. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Bauman Moscow State Technical University

Volskiy A. – Doctor of Sciences (Philology), Herzen State Pedagogical University of Russia

Wang Xuefeng – Postgraduate student, St. Petersburg University

Wu Yuemin – Postgraduate student, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

Zanfirova L. – PhD (Ed), Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Zhang Cuicui – Postgraduate Student, Herzen State Pedagogical University

Zinyatova M. – Candidate of Philosophy, associate professor, Far-Eastern Law institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)

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).