

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9–2 2023 (СЕНТЯБРЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

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

**Издатель:**

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

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

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

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

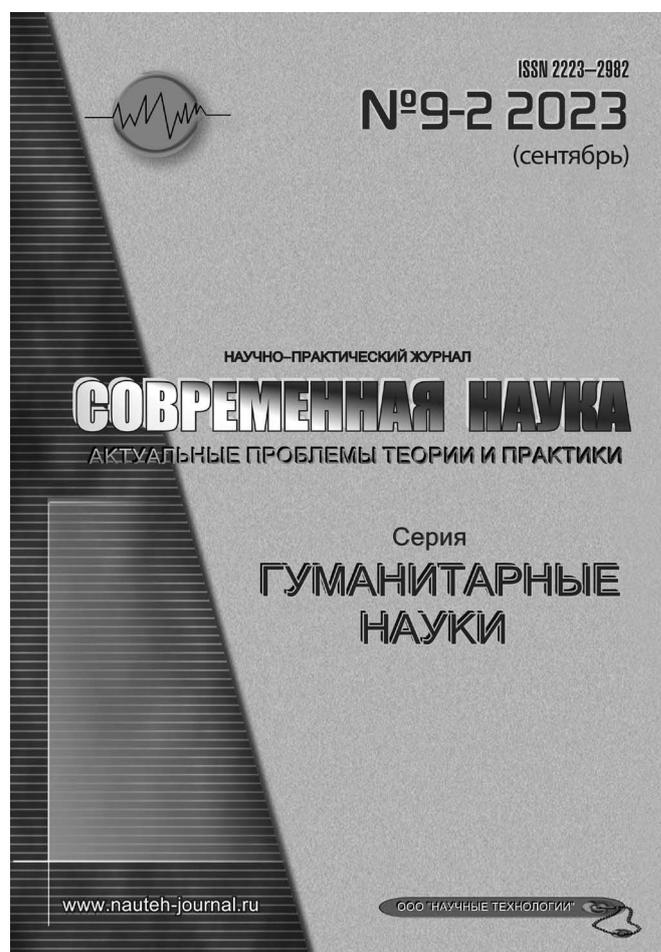
Серия: Гуманитарные науки №9-2 (сентябрь) 2023 г.

© 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 15.09.2023 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

**Аганов А.А.** – Деятельность Таганрогского института научной организации производства на последнем этапе его существования  
*Aganov A.* – The activities of the Taganrog Institute for the Scientific Organization of Production at the last stage of its existence. .... 7

**Гибадуллина Э.М.** – Участие татар в российско-азиатской торговле на северо-западе Киргизской степи во второй половине XIX в.  
*Gibadullina E.* – Participation of Tatars in Russian-Asian trade in the north-west of the Kyrgyz steppe in the second half of the XIX century. .... 12

**Игумнов Е.В.** – Переселенческое управление и организация статистико-экономических исследований на территории Сибири и Дальнего Востока в конце XIX — начале XX века  
*Igumnov E.* – Resettlement administration and organization of statistical and economic research in Siberia and the Far East in the late XIX — early XX centuries ..... 20

**Николаев Д.А., Хвостова И.А.** – Формирование нижегородского резервного ополчения 1812 г.: динамика приема ратников по уездам губернии  
*Nikolaev D., Khvostova I.* – Formation of the Nizhny Novgorod reserve militia in 1812: the dynamics of the reception of warriors in the counties of the province. .... 24

**Николаев Д.А., Хвостова И.А.** – Вопрос о взыскании недоимок в контексте проблем обеспечения нижегородского резервного ополчения 1812 г.  
*Nikolaev D., Khvostova I.* – The issue of collecting arrears in the context of the problems of ensuring the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812. .... 28

**Торушев Э.Г., Енчинов Э.В.** – Животноводство населения города Горно-Алтайска в 1990-х – 2000-х гг.  
*Torushev E., Enchinov E.* – The population's livestock farming of the of the city Gorno-Altai in the 1990 – 2000. .... 32

**Фазлиев А.М., Шакуров Ф.Н., Ибрагимов Р.Р., Нафиков И.З.** – Общественные организации татарских учащихся в Османской империи в начале XX века  
*Fazliev A., Shakurov F., Ibragimov R., Nafikov I.* – Public organizations of Tatar students in the Ottoman empire in the early twentieth century. .... 38

**Фазлиев А.М., Буравлёва В.В., Шакуров Ф.Н., Бродовская Л.Н.** – Традиции взаимодействия культур Поволжья и формирование этноконфессиональной толерантности  
*Fazliev A., Buravleva V., Shakurov F., Brodovskaya L.* – Traditions of interaction of Volga region cultures and formation of tolerance towards ethnic and confessional denominations. .... 43

## Педагогика

**Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г.** – Формирование синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в условиях профессиональной подготовки в вузе  
*Aranovskaya I., Dvoynina G., Sibiryakova G.* – Formation of the syncretic worldview of the future teacher-musician in the conditions of professional training at the university. .... 46

**Асейкина Л.С., Кашина Л.Г.** – Внеаудиторный практикум при обучении иностранных военнослужащих языку специальности  
*Aseykina L., Kashina L.* – Extracurricular practical training for foreign military personnel in the language of the specialty ..... 53

<b>Волобуева О.Н.</b> – языковой МООК: особенности и основные характеристики <i>Volobueva O.</i> – Language MOOC: features and main characteristics ..... 58	<b>Карпова С.И., Савенкова Т.Д.</b> – Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта исследований проблемы детского лидерства <i>Karпова S., Savenkova T.</i> – Comparative analysis of foreign and domestic experience in research on the problem of children's leadership..... 82
<b>Гамаюнова А.Н., Бобкова О.В., Тарханова А.А.</b> – Формирование лексики с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи <i>Gamajunova A., Bobkova O., Tarkhanova A.</i> – Formation of vocabulary with spatial meaning in preschool children with general speech undevelopment ..... 63	<b>Кишкинова О.А., Миндлин Ю.Б., Яковлева О.А.</b> – Прогрессивные методы преподавания высшей математики в университетах с аграрным профилем <i>Kishkinova O., Mindlin Yu., Yakovleva O.</i> – Progressive methods of teaching higher mathematics at universities with an agricultural profile. .... 90
<b>Гамаюнова А.Н., Бобкова О.В., Хасиятулина Н.Р.</b> – Особенности коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи <i>Gamajunova A., Bobkova O., Hasiyatulina N.</i> – Peculiarities of communication skills in younger schoolchildren with severe speech disorders..... 67	<b>Лебединова А.С.</b> – Основные трудности при использовании аниме и манга на занятиях по японскому языку <i>Lebedinova A.</i> – The main difficulties in using anime and manga in Japanese language classes ..... 95
<b>Жукова М.В., Седова Н.Б.</b> – Типичные сложности, возникающие у студентов при переводе экономических и экологических текстов <i>Zhukova M., Sedova N.</i> – Typical difficulties students come across when translating economic and ecological texts ..... 71	<b>Лю Иин</b> – Возможности и перспективы вокального коучинга и средств неформального образования при подготовке студентов вокальных специальностей <i>Liu Yiyi</i> ng – Opportunities and prospects of vocal coaching and non-formal education in the preparation of students of vocal specialties ..... 101
<b>Иневаткина С.Е., Терлецкая О.В., Девина Е.С.</b> – Исследование особенностей эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития <i>Inevatkina S., Terletskaia O., Devina E.</i> – Study of the features of the emotional-volitional sphere in preschool children with mental delay ..... 77	<b>Лю Мэнцзы</b> – Интеграция педагогических подходов в музыкальном образовании в контексте влияния культуры перформанса <i>Liu Mengzi</i> – Integration of pedagogical approaches in music education in the context of the influence of performance culture..... 105
<b>Иневаткина С.Е., Терлецкая О.В., Мартынова Н.Н.</b> – Исследование особенностей познавательного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития <i>Inevatkina S., Terletskaia O., Martynova N.</i> – Study of the features of the emotional-volitional sphere in preschool children with mental delay ..... 79	<b>Мухтарова Д.Р.</b> – Перспективы использования нейросетевых технологий в преподавании иностранных языков <i>Mukhtarova D.</i> – Prospects for the use of AI technologies in teaching foreign languages. .... 109
	<b>Петраков М.А., Прудников С.Н., Рудавская О.Н.</b> – Методика спортивной подготовки студентов высшей школы к физической активности (как неотъемлемой части жизни) <i>Petrakov M., Prudnikov S., Rudavskaya O.</i> – Methods of sports preparation of high school students for physical activity (as an essential part of life).... 112

- Рубцова Ю.Ю.** – Предпосылки обучения экспрессивной устной и письменной речи на английском языке на 1-2 курсах языкового вуза  
*Rubtsova Yu.* – Prerequisites to teaching expressive speaking and writing to 1st and 2nd year English majors.....117
- Рябова Н.В., Конева А.С.** – Формирование интонационной выразительности речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи  
*Ryabova N., Koneva A.* – Formation of intonational expressiveness of speech in children of primary school age with general speech underdevelopment .....122
- Скопа В.А., Степанов Е.С.** – Значение и роль диалога культур в воспитании подрастающего поколения  
*Skopa V., Stepanov E.* – The meaning and role of the dialogue of cultures in the upbringing of the younger generation.....125
- Хорошавина Г.Д., Гучас И.В.** – Процесс формирования кадрового состава сферы государственного материального резерва  
*Khoroshavina G., Guchas I.* – The process of forming the personnel of the sphere of the state material reserve .....129
- Филология
- Адигезалова Л.Х.** – Роль спортивной терминологии в обогащении азербайджанского языка  
*Adigozalova L.* – The role of sports terminology in enriching the Azerbaijani language .....133
- Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х.** – Идеино-эстетическое содержание пословиц и поговорок в даргинском фольклоре  
*Alieva F., Mukhamedova F.* – Ideological and aesthetic content of proverbs and sayings in Dargin sky folklore .....138
- Анциферова О.Н., Ольшванг О.Ю.** – Укроп, полынь, подорожник в сборнике В.М. Флоринского «Русские простонародные травники и лечебники: собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия»  
*Antsiferova O., Olshvang O.* – Dill, wormwood, plantain in «Russian common herbalists and healers: a collection of medical manuscripts of the 16th and 17th centuries» by V.M. Florinsky .....143
- Арипова Д.А.** – Актуализация концепта insight в английском языке: анализ корпусных данных  
*Aripova D.* – Actualization of English concept insight: corpus data analysis. ....149
- Гао Цзысянь** – Между документальным и художественным: особенности контента повести Светланы Алексиевич «Цинковые мальчишки»  
*Gao Zixian* – Between documentary and fiction: features of the content of the novel by Svetlana Alexievich "Zinc Boys" .....154
- Игнатьева Т.В.** – Изучение концепта «будущая профессия» как способ развития языковой личности  
*Ignatieva T.* – Study of the concept of "future profession" as a way to develop a linguistic personality .....158
- Кузнецова С.В., Гордеева Н.В., Шепелева Е.В.** – Образ любви в английских и немецких паремиях  
*Kuznetsova S., Gordeeva N., Shepeleva E.* – The image of love in English and German paroemias .....164
- Лисова О.О.** – Взаимодействие личного и исторического в автобиографическом нарративе  
*Lisova O.* – The interaction of personal and historical in autobiographical narrative .....168
- Мушкина Ю.В., Шатилова Л.М.** – Функционирование терминологической системы «производство формалина технического» в технической документации (на материале русского и английского языков)  
*Mushkina Yu., Shatilova L.* – Functioning of the terminological system "production of technical formalin" in technical documentation (based on the material of Russian and English) .....172

**Пономаренко И.Н., Уварова И.В., Байбуз Г.В.** – Проект создания учебного двуязычного словаря биохимических терминов

*Ponomarenko I., Uvarova I., Baybuz G.* – The project for the creation of an educational bilingual dictionary of biochemical terms.....179

**Русяева М.М., Баранова Н.А.** – Концепт «удивление» в дискурсе СМИ (на материале немецкого языка)

*Rusyaeva M., Baranova N.* – Concept "surprise" in the media discourse (based on German language) . . . .184

**Садовникова И.И.** – Термины родства в эвенском языке

*Sadovnikova I.* – Kinship terms in the Even language .....189

**Семерджиди В.Н., Макоедова Н.В.** – Идиомы с лексемой *time* в английском языке как отражение национальной языковой картины мира

*Semerdzhidi V., Makoedova N.* – Idioms with the time lexeme in English as a reflection of the national linguistic picture of the world .....192

## Информация

Наши авторы. Our Authors.....196

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

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА НА ПОСЛЕДНЕМ ЭТАПЕ ЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ

**Аганов Андрей Анатольевич**

Аспирант, Южный федеральный университет

(г. Ростов-на-Дону)

Aganoff.a@yandex.ru

### THE ACTIVITIES OF THE TAGANROG INSTITUTE FOR THE SCIENTIFIC ORGANIZATION OF PRODUCTION AT THE LAST STAGE OF ITS EXISTENCE

**A. Aganov**

*Summary:* This article discusses the activities of the Taganrog Institute for the Scientific Organization of Production at the last stage of its existence on the basis of materials from the Taganrog branch of the SARO and the Taganrog newspaper «Red Banner». This activity involved the creation of accounting and accounting courses and advanced training courses for directors of enterprises in the South of Russia. But they were not implemented due to the financial problems of the organization and its liquidation in the spring of 1927. For the first time, new sources on the activities of the Taganrog Institute for the Scientific Organization of Production in the South-East of the RSFSR have been introduced into scientific circulation.

*Keywords:* activities, Institute of Scientific Organization of Production, accounting and accounting courses, Taganrog.

*Аннотация:* В данной статье рассматривается деятельность Таганрогского Института научной организации производства на последнем этапе его существования на основе материалов из Таганрогского филиала ГАРО и таганрогской газеты «Красное знамя». Данная деятельность предполагала создание счетоводно-бухгалтерских курсов и курсов по повышению квалификации директоров предприятий на территории Юга России. Но они не были реализованы из-за финансовых проблем организации и его ликвидации весной 1927 г. Впервые в научный оборот введены новые источники по деятельности Таганрогского института научной организации производства на Юго-Востоке РСФСР.

*Ключевые слова:* деятельность, Институт научной организации производства, счетно-бухгалтерские курсы, Таганрог.

В данной статье поднимается проблема деятельности Таганрогского Института научной организации производства на Юго-Востоке РСФСР на последнем этапе его существования, который приходится на вторую половину 1926 - начала 1927 гг. Исходя из заявленной проблематики нашей целью в данной работе является описание и анализ деятельности Института научной организации производства (или ИНОПа) в обозначенный нами временной промежуток. При написании данной статьи её источниками послужили документы из 107 фонда Таганрогского филиала ГАРО и номеров таганрогской газеты «Красное знамя» за 1927 г. В современной российской историографии деятельность ИНОПа на последнем этапе его существования не изучалась историками. Учёные, которые занимались изучением деятельности данной организации не делили её на этапы и обычно исследовали работу сотрудников ИНОПа в первые два-три года существования организации. Например, учёные РГУ В.Е Ланкин и В.Г. Шевелев в своей небольшой работе [2], которая вышла в 1995 г. по достоинству оценили вклад служащих ИНОПа в реформирование советской экономики в годы Новой экономической политики, но в ней они не изучали деятельность Института на последнем этапе его существования. В ра-

боте коллектива авторов (Э.Б. Корицкий, Г.В. Нинциева, В.Х. Шетов) «Научный менеджмент: российская история» [1] одна из глав была посвящена деятельности ИНОПа и его сотрудников, но и они не делили её на периоды и в основном рассматривали деятельность Института в первые годы его существования. Поднятую нами проблему историки раньше не рассматривали. Поэтому специальной литературы по данной теме не существует и данный пробел историкам предстоит еще заполнить.

Таганрогский Институт научной организации производства был создан 30 марта 1921 г. [6, Л.2] после проведения в Москве в январе того же года первой Всероссийской конференции по Научной организации труда. Именно на ней было принято решение о создании на территории РСФСР и УССР нескольких Институтов научной организации производства. При этом стоит отметить, что в Таганроге Институт не создавался с нуля. В городе еще в 1920 г. была создана организаторско-инструкторская школа [1, С.100], которая в марте 1921 г. была преобразована в Институт. Председателем Института стал горный инженер Павел Матвеевич Есманский. ИНОП был общественной организацией, которая не получала от советских властей субсидий и дотаций. Главной задачей

организации было создание рациональной системы организации производства на предприятиях, которые были переданы ей в аренду по согласованию с центральными и краевыми властями. Такие предприятия должны были стать «образцово-показательными». Но при этом ИНОП столкнулся с критикой в свой адрес со стороны краевых партийных и государственных учреждений, профсоюзов и отделов труда, которые пытались отобрать у него арендованные им предприятия и подчинить Институт своему контролю. После долгих скандалов Институт в 1925 г. был передан в ведение НКВД РСФСР и для усиления партийного контроля в феврале 1926 г. из Москвы в Таганрог был откомандирован коммунист А.Д. Чухалкин [5, Л.2], который был назначен Краевым комитетом ВКП(б) заместителем директора таганрогского Общества научной организации производства (так стал называться ИНОП с мая 1926 г.). Период с мая 1926 г. и по март 1927 г. можно обозначить как последний этап деятельности ИНОПа на Юго-Востоке РСФСР. Именно о данном периоде деятельности организации пойдет речь ниже.

Несмотря на происходившие в жизни администрации ИНОПа конфликты, сотрудники организации на обозначенном нами этапе разрабатывали счетно-бухгалтерские курсы. Об их разработке мы можем узнать из архивных документов, которые хранятся в 97 деле 107 фонда Таганрогского филиала ГАРО [7]. В данном деле хранятся несколько документов, на основании которых мы можем частично реконструировать планы ИНОПа по их реализации и проведению. Из обнаруженного текста общего положения «Счетоводно-бухгалтерских курсов» [7, Л.6] мы узнаем, что ИНОП разрабатывал их вместе с таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих. Главной целью курсов было желание дать советским служащим, которые работали в государственных учреждениях теоретические и практические знания счетоводно-бухгалтерского дела, повышение квалификации и подготовку корреспондентов, счетоводов и машинистов бухгалтерскому учету. В документе также было прописано, что одной из целей курсов была подготовка иностранных корреспондентов.

Они состояли из двух программ: общей и специальной. ИНОПу и таганрогскому отделу Всероссийского союза советских и торговых служащих было предоставлено «право участия в наблюдении и руководстве» курсов [7, Л.6], а они сами находились в ведении Профобра (имеется ввиду образовательный профсоюз). Согласно тексту документа содержались сами курсы за счет платы за обучение, субсидий от союза и других различных поступлений. ИНОП вместе с таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих вместе устанавливал плату за обучение данных курсов, с одобрения Профобра. От платы освобождались присланные от отделения союза лица в количестве 10% [7, Л.6] от общего количества платных мест, присланные

ИНОПом слушатели в количестве 5% [7, Л.6] от общего количества платных мест. Профобр также имел право прислать кандидатов для прослушивания данных курсов в «размере не более 5% платных мест» [7, Л.6]. Труд преподавателей и других работников оплачивался на основании соглашения между ИНОПом, таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих и Союзом работников просвещения. ИНОП, Профобр и таганрогский отдел Всероссийского союза советских и торговых служащих должны были получать отчетность от Заведующего курсов по расходованию средств по учебной и хозяйственно-административной части. Таким образом, благодаря участия в качестве организатора курсов Институт получил определенное количество бесплатных мест, которые могли бы отойти к рабочим и служащим предприятий Института. Это позволило бы ему еще помимо участия в качестве их главного организатора повысить квалификацию собственно персонала.

Курсами управлял заведующий. Кандидат на эту должность избирался ИНОПом и таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих, а утверждался Профобром. Именно он отвечал за проведение курсов перед данными органами. В его обязанности входило распоряжение средствами в пределах сметы, которая утверждалась таганрогским ИНОПом и Всероссийским союзом советских и торговых служащих, контроль за работой педагогического состава, наблюдение за выполнением учебной программы и положения курсов. Заведующий сообщал Совету курсов о результатах своих наблюдений за учебной частью и мог давать рекомендации по улучшению их проведения, имел право участвовать в формировании педагогического состава, но он должен был утверждать его с Профобром, а также имел разрешение от имени курсов вступать в взаимодействие с физическими и юридическими лицами. Также Заведующий курсов одновременно исполнял обязанности Председателя Совета курсов. Это давало ему право назначать время заседания, предлагать свои идеи и управлять заседанием Совета. Ему для разгрузки рабочего времени разрешалось нанять помощника, которого избирал таганрогский отдел Всероссийского союза советских и торговых служащих и утверждал Профобр.

Для обсуждения вопросов по учебной и административно-хозяйственной жизни на курсах согласно тексту положения организуется Совет, который состоит из Заведующего курсами (он же Председателя Совета), преподавателей, представителей от ИНОПа, Профобра и таганрогского отдела Всероссийского союза советских и торговых служащих. Состав Совета мог пополняться за счет представителей от хозяйственных органов, участвовавших в создании курсов. Данный орган занимался назначением проверочных испытаний, присуждением удостоверений об окончании курсов, рассмотрением

и утверждением трехмесячных отчетов, изменениями в учебных планах и программах, избранием своих представителей на различные собрания и Съезды. Он, помимо этого, утверждал список учебных руководств и пособий из числа одобренных Профобром. Также он мог создавать комиссии для обсуждения успешности занятий и разрабатывать меры по их улучшению и дополнению, поиску средств на их обновление и обсуждение вопросов, которые вносят его члены. Ревизионная комиссия состояла из 4 членов, куда входил представитель от ИНОПа, таганрогского отдела Всероссийского союза советских и торговых служащих, преподавателей и слушателей.

Учебная работа курсов устанавливалась учебным планом и программами, которые создавались Советом курсов по согласованию с ИНОПом и таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих, а утверждались Профобром. Программа курсов общего счетоводства была рассчитана на 8 месяцев занятий при 60 часах в месяц [7, Л.6], а программа специальных курсов счетоводства на 9 месяцев при 72 часах в месяц. Прохождение машинописи было рассчитано на 4 месяца по 6 часов в неделю «в связи с корреспонденцией и конторской практикой» [7, Л. 6]. Слушателями курсов могли стать мужчины и женщины не моложе 18 лет [7, Л.6]. Они после их окончания получали специальные удостоверения. В качестве слушателей в первую очередь принимали работников государственных учреждений и сотрудников таганрогского ИНОПа, а после этого безработных членов таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих и других союзов. Одним из обязательных требований к слушателям было то, что они должны «достаточно грамотные и знающие арифметику» [7, Л.6].

Как следует из документа общее положение должно было быть подписано Председателем таганрогского ИНОПа П.М. Есманским, заместителем Председателя таганрогским отделом Всероссийского союза советских и торговых служащих Коларжом и членами Организационной группы: Сергиенко и Председателем Бюро ОРУ Мимоновым.

Разработкой данных курсов судя по телеграмме [7, Л.4] Есманского в Краевое управление ИНОПа занимался Заведующий по фамилии Сергиенко. Есманский в телеграмме из станицы Брюховецкой [7, Л.4] дал согласие на открытие им данных курсов. Во второй телеграмме [7, Л.5] из станицы Лабинской Есманский снова выражал свое согласие на открытие данных курсов, но просил своего заместителя И.И. Лулева закупить парты для проведения занятий. По смете, которая была утверждена руководством таганрогского ИНОПа планировалось потратить на закупку досок, табуретов и столов 580 рублей [7, Л.2]. Таким образом, Институт принял не только актив-

ное участие в разработке проектов учебной программы, руководящего состава курсов, но и выделил на проведение их собственные финансовые средства, то есть он выступал заинтересованной стороной.

В том же деле было обнаружен вариант договора [7, Л.14] между ИНОПом и таганрогским отделением Всероссийского союза советских и торговых служащих. На данном варианте договора отсутствовала подпись Есманского и представителей Правления союза, но исходя из текста его подписание было намечено на август 1926 г. Проект договора состоял из 15 пунктов. Курсы согласно тексту документа должны были существовать на началах хозяйственного расчета и обе стороны принимали в них участие на равных правах. Для разрешения «хозяйственных и методологических вопросов» [7, Л.14] при курсах существует бюро, в которое входит три человека (представитель таганрогского ИНОПа, союза и Заведующий курсами), а заседает оно один раз в две недели. Члены бюро от таганрогского ИНОПа и таганрогского отделения Всероссийского союза советских и торговых служащих избирались туда на один год. Они не получали какого-либо вознаграждения за свое участие. Расходы курсов велись в пределах сметы, которую разрабатывал Совет курсов и утверждало бюро. Она составлялась на три месяца [7, Л.14]. В случае нехватки средств ИНОП и таганрогское отделение Всероссийского союза советских и торговых служащих должны были выделить дополнительные средства. Занятие должны были проводиться в здании Краевого Управления ИНОПа в Таганроге с необходимым количеством парт и стульев на количество слушателей в 120 человек [7, Л.14]. ИНОП получал также право введения новых предметов в уже разработанную программу. В случае выхода ИНОПа или таганрогского отделения Всероссийского союза советских и торговых служащих из состава учредителей они должны были предупредить об этом за 3 месяца до окончания учебного года. В случае ликвидации курсов имущество разделялось между ними. Благодаря этому Институт мог активно участвовать не только в проведении курсов, но и мог корректировать его учебную программу.

Расходно-приходская смета [7, Л.11] курсов на один месяц состояла из двух частей: статей доходов и расходов. Доходы за один месяц формировались из платы за обучение (800 рублей от 100 слушателей), случайных доходов (60 рублей) и дотаций (100 рублей) и составляли 960 рублей. Расходы составляли 960 рублей. 580 рублей планировалось потратить на оклады преподавателям, 80 рублей составлял оклад Заведующего курсами, 100 рублей отчислялись в страховую кассу, нехватка слушателей курсов и освобожденных от уплаты за занятия оценивалась в 100 рублей.

Исходя из сохранившихся документов обе стороны планировали открыть данные курсы в сентябре 1926 г.

и проводить их 1926/1927 учебном году. На данный факт нам указывает расписание занятий [7, Л. 8] на 1926/1927 учебный год. В сохранившемся архивном документе были указаны предметы и список преподавателей. Занятия планировалось проводить после 10 часов утра, а для вечерней группы после 18-00 вечера, то есть организаторы учитывали тот факт, что отдельные слушатели работают в дневное время и могут заниматься после работы. Учебный план [7, Л. 18] для направления общего счетоводства состоял из таких предметов как товароведение, политической грамоты, основ политической экономии, коммерческой корреспонденции и вычисления, основных понятий НОТ. Учебный план для направления специального счетоводства состоял из таких разделов как промышленное счетоводство (фабрично-заводское счетоводство и его организация, фабрично-заводской калькуляции, промышленного законодательства в связи с рабочим законодательством и промышленной статистикой), банковское счетоводство (банковское счетоводство и его организация, высшие финансовые вычисления, банковская корреспонденция, кредит и денежное обращение), торгово-кооперативного счетоводства (торговое счетоводство и его организация, кооперативное счетоводство всех видов кооперации, товарные вычисления, торгово-кооперативного законодательства), государственного счетоводства (сметно-финансовое счетоводство наркоматов, ревизия и контроль, организация коммунальных и государственных хозяйств) и делопроизводственной части (общее и особое делопроизводство, ведомственная корреспонденция, оперативный учет и делопроизводство). В конце документа говорилось, что стенография, машинопись, каллиграфия и иностранные языки изучаются на всех направлениях курсов.

С учетом сохранившихся документов в данном деле и отсутствия каких-либо упоминаний об этих курсах в период с сентября 1926 г. мы можем сделать вывод, что данные курсы не были реализованы на практике. Точных причин мы, к сожалению, назвать не можем, но вполне возможно на это повлияли финансовые проблемы ИНОПа, которые на протяжении существования организации мешали реализовать на практике многие идеи.

Несмотря на очередной скандал в администрации ИНОПа, который привел к смещению П.М. Есманского в ноябре 1926 г. с должности директора и назначению на его место его заместителя А.Д. Чухалкина организация продолжила свою работу. Её сотрудники даже не подозревали о том, что спустя несколько месяцев организация будет ликвидирована и поэтому они продолжали свою деятельность. В качестве подтверждения данного тезиса может свидетельствовать газетная статья в таганрогской газете «Красное знамя» от 4 февраля 1927 г. под названием «Наша анкета» [3, С.3]. Во введении статьи говорится о том, что директор таганрогского инструмен-

тального-механического завода ЮМТа Новиков в своей статье «Нужно повысить квалификацию хозяйственников» поднимает вопрос о создании организации, которая смогла бы помочь решить данную проблему. Авторы статьи после данного сообщения помещают результаты опроса, которые были проведены среди руководителей таганрогских предприятий. Данная проблема поднималась в связи с тем, что советские власти уже приняли окончательное решение о проведении в стране индустриализации, которая требовала от руководителей промышленных предприятий определенных теоретических знаний, которые они должны были реализовывать на практике. Управляющий большим кожзаводом Мельников считал, что создание курсов по повышению квалификации «красных директоров» [3, С.3] необходимо для того, чтобы изучить производственно-административные возможности в промышленной сфере. Он упомянул в своей анкете, что такие курсы уже существуют в Москве целых три года, а отдельные работники предприятий уже дважды прошли переквалификацию и благодаря этому получили определенные знания. Мельников считал, что создаваемые в Таганроге курсы должны учитывать, что полученные на них теоретические знания можно применить абсолютно на любом заводе и советовал создать их при таганрогском ИНОПе, где по его мнению «имеются для курсов достаточные материалы» [3, С.3]. Смирнов-Гейкер, который являлся управляющим таганрогским заводом «Красный Маслопресс» вслед за предыдущим ответчиком в своей анкете признавал необходимым создания подобных курсов для «красных директоров», которые не имеют необходимых теоретических знаний и должны руководить предприятиями во время проведения планирующейся индустриализации. Смирнов-Гейкер хотел, чтобы они были созданы «по типу вечернего технического рабфака» [3, С.3] и должны дать среднее образование красным директорам по их окончанию. На его взгляд, такие курсы в Таганроге возможно создать лишь при условии объединения всех отраслей производства и как предыдущий ответчик хотел создать данные курсы при таганрогском Институте научной организации производства «с привлечением к курсам инженерной секции» [3, С.3].

В конце статьи приводится анкета заведующего отдела рационализации таганрогского ИНОПа А.М. Кузьева, который положительно оценивал создание подобных курсов в Институте. В анкете Кузьев заявлял о том, что по приказу ВСНХ СССР управляющие советских предприятий должны выделить средства на организацию данных курсов, но если же они будут организованы на паевых началах, то таганрогский ИНОП с удовольствием внесет свой пай. Он заявил, что ИНОП готов участвовать в разработке планируемых курсов по причине того, что это является одной из задач организации и для их проведения есть необходимый материал. ИНОП был готов выделить для проведения курсов на

своей базе отапливаемое помещение с освещением и предоставить необходимые материалы по проблемам, в которых освещаются волнующие директоров вопросы хозяйства и его учет. Производственная смета, счет производства конъюнктура сводок организации поможет увидеть «сравнения производственных предположений с достигнутыми результатами в абсолютных цифрах» [3, С.3]. Слушатели курсов благодаря данным материалам сумеют наглядно изучить данные производства. Таганрогский ИНОП имел картограммы, которые изображали принципы Тейлора, Форда и Файоля и благодаря их использованию слушатели смогут быстро познакомиться с основными идеями данных теоретиков научной организации производства.

Но данные курсы не были реализованы на практике. В №79 (118) таганрогской газеты «Красное знамя» за 7 апреля 1927 г. [4] на последней странице номера в разделе «Несколько строк» [4, С.4] сообщалась небольшая новость: «ИНОП постановлением центральных органов ликвидируется» [4, С.4]. Но в личном деле директора ИНОПа А.Д. Чухалкина, которое хранится в 107 фонде Таганрогского филиала ГАРО есть удостоверение, которые

выдал ему Председатель Ликвидационной комиссии А.Д. Чухалкину [5, Л.77]. В нем говорилось, что Чухалкин входил с 28 марта 1927 г. по 25 июня 1927 г. в состав Ликвидационной комиссии Северо-Кавказского Краевого исполнительного комитета по делам ИНОПа. А в конце удостоверения [5, Л.77] сообщалось, что он согласно протоколу Северо-Кавказского Крайисполкома от 9 марта 1927 г. за №140/177 был освобожден от должности из-за ликвидации организации. На основании данной информации мы можем сделать вывод, что таганрогский ИНОП из-за столь скорой ликвидации не смог на практике провести курсы по повышению квалификации красных директоров и фактически не смог ничего реализовать из того, что он планировал сделать.

Таким образом, на основании вышеизложенной информации мы можем сделать вывод о том, что на последнем этапе своего существования ИНОП не смог реализовать на практике свои идеи по проведению на своей базе счетно-бухгалтерских курсов и курсов по повышению квалификации красных директоров из-за своих внутренних проблем, которые привели в марте 1927 г. к его ликвидации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Корицкий Э.Б., Нинциева Г.В., Шетов В.Х. Научный менеджмент российская история. — СПб: Издательство «Питер», 1999. - 384 с.
2. Ланкин В.Е., Шевелев В.Г. Опыт работы Таганрогского института научной организации производства Донбасса и юго-востока России в условиях новой экономической политики (1921-1926 гг.). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-taganrogs-kogo-instituta-nauchnoy-organizatsii-proizvodstva-donbassa-i-yugo-vostoka-rossii-v-usloviyah-novoy-ekonomicheskoy> (дата обращения - 23 июня 2023г.).
3. Таганрогская библиотека имени А.П. Чехова. Красное Знамя: ежедневная газета Таганрогского Окркома РКП(б). Окрисполкома и Окрсовпрофа: 1927, № 28 (1467) (4 февр.). 4 с.
4. Таганрогская библиотека имени А. П. Чехова. Красное Знамя: ежедневная газета Таганрогского Окркома РКП(б). Окрисполкома и Окрсовпрофа: 1927, № 79 (1518) (7 апр.). 4 с.
5. Таганрогский филиал ГАРО. Ф. 107. Оп.1. Д. 53. 77 Л.
6. Таганрогский филиал ГАРО. Ф.107. Оп. 1. Д.72. 277 Л.
7. Таганрогский филиал ГАРО. Ф. 107. Оп. 1. Д. 97. 18 Л.

© Аганов Андрей Анатольевич (Aganoff.a@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# УЧАСТИЕ ТАТАР В РОССИЙСКО-АЗИАТСКОЙ ТОРГОВЛЕ НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ КИРГИЗСКОЙ СТЕПИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

**Гибадуллина Эльза Маратовна**

*К.и.н., доцент, Казанский инновационный университет  
им. В.Г. Тимирязова  
gibelza@yandex.ru*

## PARTICIPATION OF TATARS IN RUSSIAN-ASIAN TRADE IN THE NORTH-WEST OF THE KYRGYZ STEPPE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

**E. Gibadullina**

*Summary:* The main forms of Russian-Asian trade before the accession of the Kyrgyz steppe to Russia and the establishment of a protectorate over the khanates of Central Asia were caravan and transit-exchange. The dominance of the Tatars in such trade, which began in the first third of the XVIII century, was observed until the second half of the XIX century, and it is an example of peaceful, mutually beneficial cooperation with Asian peoples, which was an integral part of the multi-vector strategic course of the Russian government in achieving the main goal: protecting the eastern suburbs from nomadic raids, countering Great Britain in its quest for world expansion.

*Keywords:* caravan trade, transit and exchange trade, merchants, customs, exchange yard, active trade balance.

*Аннотация:* Основными формами российско-азиатской торговли до присоединения к России Киргизской степи и установления протектората над ханствами Средней Азии были караванная и транзитно-меновая. Доминирование татар в подобной торговле, начавшееся в первой трети XVIII в., наблюдалось до второй половины XIX в. и является образцом мирного, взаимовыгодного сотрудничества с азиатскими народами, что было составной частью многовекторного стратегического курса российского правительства в достижении главной цели: защиты восточных окраин от набегов кочевников, противодействия Великобритании в ее стремлении к мировой экспансии.

*Ключевые слова:* караванная торговля, транзитно-меновая торговля, купцы, таможня, меновой двор, активный торговый баланс.

Вторая половина XIX в. в истории России характеризуется ростом антикрепостнических настроений, отменой крепостного права и последовавшими за этим буржуазными реформами, ставшими мощным импульсом для экономического подъема. В пореформенный период по темпам роста промышленного производства Россия опережала не только Европу, но и США [31, с.55].

Для дальнейшего успешного развития российской экономике требовалось увеличение объема ресурсов, расширение рынков сбыта готовой продукции, принятие законов, направленных на поощрение как внутренней, так и внешней торговли, включение в нее более широкого круга участников.

Характеризуя внешнеторговую деятельность России в XIX в., исследователь Кононкова Н.В. отмечает отсутствие в ней единой системы государственного регулирования, объясняя это асимметрией экономического и социального развития территорий; внимание правительства к российско-азиатской торговле, например, было тесно связано с закреплением в регионе политических интересов России [7, с. 94].

Как отмечает М.К. Рожкова, в 50-60-е годы XIX в. рынок Европы для России был закрыт, торговля с Китаем через

Кяхту сократилась как по внутренним (отсталая, отжившая свой век система торгового обмена), так и внешним (Китай вел с Европой морскую торговлю) причинам. Поэтому Средняя Азия стала рынком, на который российская буржуазия возлагала надежды [28, с. 235-236]. Гражданская война в Северо-Американских Соединенных Штатах также стала фактором повышенного внимания российской буржуазии к менее качественному, но дешевому азиатскому хлопку; продвижение российских коммерсантов на азиатские рынки осуществлялось при активной поддержке государственных структур [1, с. 109].

Основными формами российско-азиатской торговли до строительства железных дорог были караванная с ханствами Средней Азии и транзитно-меновая в Киргизской степи, через которую перемещались караваны; ее участники с российской стороны во второй половине XIX в. действовали в соответствии с реформирующимся торговым законодательством как общероссийского значения, так и разработанного для применения на отдельных территориях государства.

Так, стремясь к расширению социальной базы торговцев, законодатель принимает Положение от 1 января 1863 г. «О пошлинах за право торговли и других промыслов» [21, с. 4 ], по которому пошлины взимались за тор-

говые свидетельства (патенты), выдаваемые российским подданным всех состояний: купеческие для оптового и розничного торгова и промысловые для мелочного, разносного, развозного торгова, мещанских промыслов, купеческих приказчиков. По «Положению о пошлинах за право торговли и других промыслов» от 9 февраля 1865 г. [22, с. 157], приобретение прав купечества стало доступно всем российским подданным, имевшим необходимые для этого капиталы и уплатившим патентные и билетные торгово – промышленные сборы, особые свидетельства для крестьян и мещан отменялись, для ведения мелочной торговли достаточно было приобрести свидетельства 3 и 4 разрядов.

До середины 60-х гг. XIX в. действовал принятый в 1817 г. Азиатский тариф, отличавшийся от европейских тарифов большей либеральностью и стабильностью [29, с. 570]: сырье ввозилось в Россию беспошлинно, полуфабрикаты облагались до 2% от стоимости товара, для обработанной продукции предусматривались средние ставки от 10 до 20%, предметы роскоши – 25% стоимости товара. Все дополнительные пошлины и сборы были отменены, за исключением карантинных сборов. Экспортная пошлина устанавливалась небольшая – 1% от стоимости [30, с. 176].

Стремление к увеличению экспорта в Среднюю Азию привело к принятию именного, данного Сенату указа от 12 декабря 1851 г. «Об облегчениях по Кяхтинской торговле» [23, с. 162], действие его 1 и 2 пунктов распространялись на чай и товары, привозимые к таможенным, состоящим на Сибирской и Оренбургской линиях.

В соответствии с Высочайше утвержденным Положением Сибирского комитета от 15 октября 1852 г. [24, с. 577], разрешалось беспошлинно вывозить в Киргизскую степь через таможенные места Сибирского и Оренбургского таможенного округов «всякого рода хлеб как зерном, так и мукою». В 1852 г. освобождались от оплаты пошлины шерстяные изделия, привозимые из Киргизской степи [33, л.22].

Желая поддержать российское купечество, 25 октября 1854 г. законодатель принимает Положение Сибирского комитета «О пошлине, взимаемой с китайских товаров и чая, привозимых на Сибирскую и Оренбургскую линии» [26, с. 891], в соответствии с которым, если азиатские купцы не несли в России никаких гильдейских повинностей за торговлю китайскими товарами, то с сентября 1855 г. должны были платить пошлину по Тарифу 1817 г. Если они привозили чай из Китая, то должны были платить двойную пошлину против той, которая взималась по Кяхтинскому тарифу.

20 марта 1859 г. был принят именной указ «О мерах по распространению торговых сношений империи с

Бухарой» [27, с. 215], по которому привозимые из Бухары хлопчатая бумага и шелк-сырец освобождались от оплаты карантинного сбора, товары, отправляемые из империи в Бухару, освобождались от уплаты отпускной пошлины и карантинного сбора.

Указанные меры правительства имели действенный результат – анализ таможенных ведомостей по Оренбургской пограничной линии 50-60-х гг. XIX в., отложившихся в Объединенном государственном архиве Оренбургской области, позволяет сделать вывод о достижении Россией активного торгового баланса в российско-азиатской торговле: вывоз готовых товаров из страны начал преобладать над их ввозом [10,11,12,14]. Так, например, с января по май 1858 г. через Звериноголовскую таможенную заставу было вывезено за границу товаров на сумму 29889 руб. 08 коп., а привезено на 13349 руб. 79 коп., по Оренбургской таможенной заставе только за январскую треть было вывезено товаров на сумму 169861 руб. 86 коп., привезено на 78432 руб. 80 коп.; среди привозимых из Средней Азии товаров – овчины, фрукты, хлопок [12, лл.5-24].

Реакцией на поощрительные меры российской власти к российско-азиатской торговле стали расширение во второй половине XIX в. географии выхода российских торговцев и их пестрый социальный состав; при этом, подобно предыдущему периоду, основным связующим звеном между ее участниками оставались татарские купцы, их приказчики и работники.

Выбор торговцами таможен и застав часто зависел от места их проживания, рыночной конъюнктуры, условий заключаемых сделок, наличия родственных и деловых связей, земляческих отношений, информации. Так, в 1852 г. в Бухару и Киргизскую степь через Оренбургскую таможню выехало 347 человек, из которых 247 человек были татарскими крестьянами из Казанской губернии, что составило 71% перешедших границу. В феврале-июне 1861 г. на Троицкой, Орской и Уральской таможенных заставах было зарегистрировано 452 человека, выехавших в Киргизскую степь по торговым делам на 3 месяца; среди них – 239 татар, которые по социальному положению являлись купцами 3 гильдии, крестьянами, что, в целом, составило 53% среди торговцев. Торговыми партнерами татар были бухарские и еврейские купцы, башкирские и русские купцы, мещане, казаки, служилые люди. В январе 1863 г. через Орскую таможенную заставу выехали в Бухару и Киргизскую степь 191 человек, среди которых упоминаются 36 мещан, купцов, купеческих сыновей из Сеитовского посада, 81 татарин из Казанской, Оренбургской, Нижегородской, Симбирской и Самарской губерний – 61,2% торговцев [5, с. 71].

Как видно, торговля с киргиз-кайсаками (так в до-революционный период называли всех кочевников Ка-

захстана и Средней Азии) все активнее развивалась как самостоятельное направление российско-азиатской торговли. Она таила в себе такие опасности, как грабеж со стороны кочевников, лишение свободы для последующей продажи в качестве рабочей силы на рынках Азии. Поэтому купечеству приходилось действовать на свой страх и риск, обзаводится знакомствами, взаимовыгодными деловыми связями. Татары обладали важнейшими маркерами идентичности с азиатами – были мусульманами, говорили на языке, относящемся, подобно казахскому и узбекскому, к тюркской группе языков, следовательно воспринимались больше как «свои» нежели «чужие». Поддержка татар со стороны российского правительства предоставила им беспрепятственные возможности для осуществления торговых операций с жителями Киргизской степи и ханств Средней Азии; вместе с тем, и татарские торговцы были полезны правительству, выступая в качестве мулл, конфиденентов, становясь активными проводниками политических интересов российской власти, законов, информации среди азиатских народов.

В процессе торговой деятельности происходило взаимовыгодное межнациональное взаимодействие российских коммерсантов: русские купцы, боясь быть ограбленными, не желая, будучи христианами, платить в мусульманских странах повышенный налог за право торговли, предпочитали нанимать в качестве приказчиков татар – единоверцев с азиатами: в марте 1863 г. среди выехавших за границу по торговым делам и возвратившихся оттуда через Троицкую таможенную были отмечены приказчики самарского 1 гильдии купца А. Горбунова казанские государственные крестьяне Я. Сейфульмулюков и Г. Хамидуллин, приказчиком торгующего в г. Уральске по свидетельству 3 рода владимирского крестьянина И. Басова служил крестьянин из Казанской губернии Г. Ибатуллин, работниками у троцкого 2 гильдии купца Г. Яушева работали казанский татарин М. Апсаттаров и купеческий сын Евгений Петров; через Уральский таможенный пункт выехали приказчики и работники из казанских татар торгующего в г. Уральске по свидетельству 3 рода владимирского крестьянина И. Филиппова, самарского 3 гильдии купца М. Куринова, сызранского 3 гильдии купца Е. Пенявина, Нижегородской губернии 3 гильдии купца А. Ванишина, троцкого 3 гильдии купца А. Абубакирова; через Гурьевскую таможенную заставу выехали 5 приказчиков, из которых 4 человека были казанскими татарами (80%). В г. Уральске активно торговали по свидетельству 3 рода казанские татары Г. Гайбадуллин, Г. Буртаев, отправлявшие в Киргизскую степь своих земляков для меновой торговли с киргиз-кайсаками; в апреле 1863 г. выехали в степь приказчики и работники троичких купцов А. Яушева и Г. Яушева, Х. Фахрутдинова, А. Абубакирова, Г. Файзуллина, Г. Хайбуллина, Г. Бурнаева, М. Уразаева, С. Габбасова, В. Дмитриева: все доверенные лица купцов были государственными крестьянами Казанской губернии из татар [15, лл.5-28].

Во время остановок караванов в Киргизской степи, происходил обмен товарами между торговцами и киргиз-кайсаками, которые приезжали к караванам для меновой торговли, не поддававшейся какому-либо контролю со стороны российской власти и не облагавшейся пошлиной, что вызывало большую озабоченность у служителей таможен. Например, в 1851-1853 гг. судебная палата Оренбургской губернии рассматривала дело о товарах, тайно увезенных на 200 верблюдах в киргиз-кайсацкие аулы из каравана, направлявшегося из Оренбургской таможни к Троицкому меновому двору [8, лл.6-85]. По пути движения каравана часть товаров, упакованных в 244 тюка, были проданы в киргизских аулах без оплаты пошлины. В ходе следствия выяснилось, что караваны из Кульджи и Чугучака, двигаясь к Троицкой таможне, часто тайно оставляли в казахских аулах чай, золото. Таможенным начальством было объявлено киргиз-кайсакам не только о штрафах за укрывательство товаров, но и о возможном запрете навсегда кочевать между старой и новой Оренбургскими линиями. Караванам разрешалось только выменивать в аулах мелочный товар на баранов для приготовления пищи участникам каравана, запрещалось тайно оставлять товары целыми тюками.

В контрабанде был заподозрен и троичский 2 гильдии купец Абдулгалий Абубакиров, уличенный в оставлении в степи в 1851 г. части вывезенного их Китая чая и ташкентских бумажных изделий. Купец пытался оправдаться, ссылаясь на необходимость обмена своих товаров на 150 голов КРС с целью пропитания участников каравана.

Казачи Бобровского отряда Оренбургского казачьего войска, обнаружившие контрабандный чай в зимней ставке киргизского старшины Карымсакова, вступили в драку с толпой киргизов, приехавших на телегах за товаром; на месте «битвы» после бегства кочевников осталось 2 телеги с 10 цибуками (так назывался ящик для сухопутной транспортировки чая, в который умещалось 25-35 кг чая) чая и 2 цибука, лежащих на земле. Ставка была оцеплена для осмотра, в результате которого казаки обнаружили 48 цибуков чая байхового и 1 место кирпичного чая, зарытыми в скотской яме, прикрытой соломой и песком и 6 цибуков в плетне около ставки, зарытые землей и навозом. Весь чай был признан контрабандой и конфискован [9, лл.8-30]. По-видимому, слабость административного контроля на окраинах Российского государства, возможность контрабанды также были факторами привлекательности российско-азиатской торговли для некоторых ее участников.

По мере распространения российской власти на территорию Киргизской степи, границы становились условными и значение меновых дворов как мест аккумуляции товарных потоков стало снижаться. В 1856-1865 гг. по распоряжению Оренбургского и Самарского генерал-губер-

натора начальник Оренбургского таможенного округа производил осмотр состояния меновых дворов Нижнеуральской линии. Выяснилось, например, что плетневый забор Илекского менового двора во многих местах так испортился, что киргизы, приезжая для мены, проезжали через дыры в заборе и таким же образом выезжали из него, ворота менового двора не имели полотен, землянка для письмоводителя «грозила полным развалом», амбары и лавки «требовали полного исправления», землянка для нахождения в зимнее время в часы меновых базаров таможенных чинов была настолько неудобна и ветха, что «угрожала разрушением потолка» и «весьма неприлична для нахождения в ней надзирателя заставы», двор «содержался весьма неопрятно и был наполнен навозом». Поскольку доход с лавок и амбаров менового двора поступал в управление Уральского казачьего войска, то еще в 1854 г. таможенное начальство обращалось к наказному атаману с просьбой исправить забор менового двора и построить новое приличное помещение, в котором бы надзиратель заставы мог с удобством производить таможенные действия во время базарных дней, однако вопрос так и оставался нерешенным.

На меновом дворе насчитывалось 29 лавок. С 1852 г. по 1 апреля 1853 г. российскими торговцами здесь было выменено 229 лошадей, 174 голов КРС, 1311 баранов на общую сумму 6695 руб. 20 коп., с 1 ноября 1853 г. по 1 апреля 1854 г. – 213 лошадей, 782 голов КРС, 2037 баранов на 14590 руб., с 1 ноября 1854 г. по 1 апреля 1855 г. – 233 лошади, 999 рогатого скота, 1714 баранов на 10225 руб., с 1 ноября 1855 г. по 1 апреля 1856 г. – 250 лошадей, 1167 рогатого скота, 4068 баранов на 11811 руб. 8 коп. В указанные годы с менового двора было провезено в Киргизскую степь разного российского товара соответственно на 7693 руб. 94 коп., 6906 руб. 6 коп, 8280 руб. 45 коп., 13715 руб. 96 коп. [13, лл.1-34].

Уральская таможенная застава доносила в 1861 г., что киргизы, привозящие свои товары для обмена на русский товар и хлеб, проходят через реку Урал когда он покроется льдом везде, «где им вздумается», и провозят свои произведения прямо в город, минуя меновой двор и меняют их в лавках или в домах известных им торговцев, а затем удаляются с выменанным в городе товаром в степь «тем же путем, каким пришли».

Не имея достаточных средств для контроля за переходом границы (кроме таможенных объездчиков, находящихся при некоторых пунктах по линии, отстоящих друг от друга на 50 и более верст, другой таможенной стражи здесь не было учреждено) и, находя подобные действия киргизов противозаконными, действительный статский советник Роде просил Оренбургскую Пограничную комиссию сделать извещение ордынцам, кочующим по Нижнеуральской линии, чтобы они везли свои товары и пригоняли скот на меновой двор; в случае

привоза товаров в город мимо менового двора, они будут подвергнуты конфискации, о чем и было объявлено султанам Уральской и Гурьевской дистанций. Жителям Уральска запрещалось покупать и менять у киргизов скот и произведения кочевого скотоводства. Однако, особого эффекта данная мера не имела, российские торговцы, которых на меновом дворе собиралось до 200-300 человек, платили за лавки и несли убытки, а казахи продолжали ездить торговать в г. Уральск. Решением вопроса стало объявление наказного атамана Уральского войска об обложении пошлиной торговлю с лавок в самом городе Уральске.

Состояние калмыковского менового двора по сведениям 1862 г. было в таком неустроенном виде, что в нем не производилось никакой торговли, а киргиз-кайсаки возили свои товары в лавки местных торговцев [13 лл.1-34].

Несмотря на военные действия России с целью установления протектората над ханствами Средней Азии, российско-азиатская торговля продолжалась, и татары традиционно продолжали доминировать среди российских торговцев. В течение январской трети 1865 г. через Орскую заставу выехали в Бухару и Киргизскую степь 154 человек, среди которых упоминаются такие социальные группы татар, как «казанские татары» – 61 человек, сеитовские мещане – 12 человек, татары из государственных крестьян – 3 человека, «татары» – 8 человек, «татары Казанской губернии» – 14 человек, сеитовские второй гильдии купцы – 7 человек; в целом, татары составляли 68,2% среди полиэтнических торговцев; в майской трети 1865 г. в Бухару и в Киргизскую степь выехали 47 казанских татар, сеитовских купцов и мещан из 73 торговцев (64,5%); в апреле 1865 г. через Троицкую таможенную выехали в Киргизскую степь 72 торговца – татарина из 78 человек (92,3%) [16, лл.7-36].

В 1866 г. через Оренбургскую линию проехало 272 татарских торгующих крестьянина из Казанской губернии, 68 приказчиков из татар, торгующих от имени русских купцов (58 из Оренбургской губернии, 1 из Казанской, 3 из Рязанской, 7 из Тамбовской губерний) [6, с.40].

Через Орскую таможенную выехали в январской трети 1867 г. в Киргизскую степь по торговым делам на разные сроки: мещане Сеитовского посада, работники купца сеитовского купца С. Хасанова, сеитовские 2 гильдии купеческие сыновья А. Галиев и Х. Галиев, сеитовский 2 гильдии купеческий внук Х. Абдрахманов, орский 2 гильдии купеческий сын М. Ахмадеев, орские мещане, работники оренбургского купца Юрьева башкир из Сеитовского посада Н. Абдрахманов, казанский мещанин Ф. Биктемиров, унтер-офицерский сын М. Некрасов, казанский татарин Х. Хамитов, сеитовский мещанин И. Ибрагимов, крестьянин Симбирской губернии Б. Абейдинов, казанский татарин С. Фаткуллин. Совместно с татарами выехали в

степь колонист из Самарской губернии Ф. Герцаг, урядник Ильинской станицы В. Трофимов, орские 2 гильдии купцы И. Волгов и А. Огарков с работниками – татарами, оренбургский мещанин К. Солодов, крестьянин Владимирской губернии Н. Юдин, Нижегородской губернии государственные крестьяне А. Солмов и А. Омарин. У каждого торговца было от 4 до 12 приказчиков с работниками, среди которых 125 из 127 человек были татарами. В марте 1867 г. через Троицкую таможенную выехали в Киргизскую степь работники купеческих сыновей М. Садыкова и С. Салихова, А. Бакирова, А. Абдрахимова, А. Фаткуллина, купцов А. Абдулбакирова, Г.Файзуллина, Г.Хайбуллина, А. Яушева и Г. Яушева, А. Бурнаева, С. Якупова, В. Лебедева, Т. Бикчентаева, М. Абубакирова, А. Салихова. Из 45 работников купцов все были татарами [18, лл.2-18]. В январе 1867 г. через Уральский таможенный пункт вышли в степь 44 торговца – казаки, купцы, мещане, из которых 14 человек (32%) были указаны как «татары» [32, лл.1-8].

Торговая деятельность российского купечества на восточном направлении имела действенный результат: в отчете управления оренбургского генерал-губернатора о ходе караванной торговли 1867-1868 гг. в министерство финансов отмечалось, что торговля России со Средней Азией находится уже «не в прежнем ее состоянии»: вывоз товаров из России превышает привоз таковых из Средней Азии, количество отправляемой из России монеты значительно уменьшилось, ввоз сырья для русских фабрик увеличился, а привоз мануфактурных среднеазиатских изделий уменьшился. В 1863 г. по таможенным учреждениям Оренбургского округа отвозных товаров в Среднюю Азию числилось на сумму 3066084 руб. 81 коп., монеты и кредитных вкладов на 3143233 руб. 95 коп., а всего на 6209318 руб. 76 коп. В 1867 г. товаров в ханства было отвезено на сумму 10875810 руб. 09 коп., а монеты на 196429 руб. 85 коп., всего на 11072239 руб. 94 коп.; привезенных товаров в 1863 г. значилось на сумму 6344961 руб. 75 коп., в 1867 г. на сумму 9459490 руб. 70 коп. В Россию привозилось преимущественно сырье – хлопок, пряденая бумага, шелк, шерсть и пух, марена, рис, каракуль. Если шелк раньше привозили на 1000 руб., то в 1867 г. на 6000 руб. Мануфактурные изделия Бухары, Коканда, Ташкента и Хивы, привозимые в прежние времена на миллионы рублей и находившие сбыт между киргизами Оренбургскими и Сибирскими, по сведениям, собранным с купцов, теперь продавались «весьма плохо» и совершенно не имели сбыта. На ярмарках во Внутренней Орде, Мензелинске, в Зауральской степи, и других местах стоимость распроданных русских мануфактурных изделий достигла 8 млн. руб., азиатские товары были совершенно вытеснены с этих пограничных рынков [18, лл.23 об.].

Объем привозимых промышленных изделий из Средней Азии снижался: в 1863 г. было завезено азиат-

ских мануфактурных товаров на 619718 руб. 51 коп., а в 1867 г. – на 407460 руб. 21 коп. [17, лл. 58-59].

После завоевания Россией Бухарского эмирата в 1868 г. и заключения русско-бухарского мирного договора, граждане Российской империи без различия веры получали право вести торговлю на территории эмирата, власти которого обязались обеспечивать их личную безопасность и защищать имущество. Российские купцы могли теперь учреждать здесь торговые агентства, пошлина с ввозимых в эмират российских товаров устанавливалась в размере 2,5 % от их стоимости. По итогам Шаарского мирного договора с Бухарским эмиратом (1873 г.) граждане Российской империи могли свободно проезжать по территории эмирата, устраивать склады, пристани для российских судов, использовать р. Амударью для транспортировки грузов. Купцы Российской империи получили право беспошлинно провозить свои товары в третьи страны по территории эмирата, иметь торговых агентов, караван-сарай. Работоторговля в эмирате прекращалась. В 1873 г. после взятия Хивинского ханства был заключен Гендемианский мирный договор (1873 г.), в соответствии с которым русские купцы также получили право беспошлинного провоза товаров и торговли на территории ханства.

Принятие «Временного положения об управлении в степных областях Оренбургского и Западно-Сибирского генерал-губернаторств» в 1868 г. привело к созданию на северо-западе Киргизской степи Уральской и Тургайской областей, переданных в ведение Оренбургского генерал-губернаторства (Уральская область с 1882 по 1917 гг. входила в состав Степного генерал-губернаторства). Все вопросы по организации социально-экономического и политического развития северо-западных территорий Киргизской степи, включенных в состав Российского государства, решались теперь оренбургским генерал-губернатором через областные правления, наделенные административно-полицейскими, финансовыми и хозяйственными функциями.

22 апреля 1868 г. в соответствии с высочайше утвержденным мнением Государственного Совета «Об упразднении Оренбургской и Западно-Сибирской таможенных линий» [25, с.449] объявлялось о ликвидации таможенной линии, отмене пошлины на российский экспорт и импорт по всей азиатской границе. Фактически же таможенная служба была перенесена на Сырдарьинскую линию, где продолжалось взимание пошлины с караванов, идущих в Оренбург, Нижний Новгород и Москву [18, л.23].

Административные реформы 1867-1868 гг. привели к разделению сфер влияния между группами купцов сопредельных со степью территорий: зоной деятельности оренбургских и пермских купцов стала западная часть

Киргизской степи, а западносибирских купцов – северная и северо–восточная. Торговля с бывшими ханствами и вновь образованными областями на территории Киргизской степи стала носить внутренний характер, что позволило российской буржуазии ввозить и вывозить товары в любое время, не дожидаясь формирования караванов среднеазиатскими торговцами.

После упразднения Оренбургской таможенной линии и таможни в 1868 г. Меновой двор Оренбурга по Высочайшему повелению от 7 сентября 1868 г. был передан городу Оренбургу за 70 тыс. руб. С 1871 г. в виде опыта на Меновом дворе Оренбурга была открыта ярмарка на 3 года, а с 1881 г. Оренбургский губернатор объявил ярмарку на Меновом дворе постоянной с 1 июня по 1 ноября [2, с.147].

По сведениям июня 1869 г. на Оренбургском меновом дворе было занято 32 лавки с мануфактурным товаром, казахи приезжали в небольшом количестве и то лишь вблизи кочующие, хивинские и бухарские купцы не приехали; в первой половине июля 1869 г. лавок с товарами российскими купцами было занято 47, хивинцы и бухарцы вновь не приехали, мануфактурного товара было продано на 3750 руб., мелочного товара – на 190 руб. Торговля «шла тихо, кроме понедельника». Русские купцы отослали свои товары в степь с приказчиками из татар и киргиз. Во второй половине июля лавок с мануфактурным товаром было занято 59, азиатскими торговцами – 11. За основной проданный товар – мануфактуру и шерсть было выручено 8020 руб., азиатские купцы продали товара на 470 руб., хлебных лавок было занято 16, где состоялась реализация хлеба и муки на 1060 руб., мелочный товар был продан на 350 руб. Купцы также отправили свои товары в степь с татарами и казахами, где они были проданы «весьма успешно и хорошо». В конце июля лавок с мануфактурным товаром было занято 59, с азиатским – 13. Основными российскими товарами были мануфактура и юфть, реализованные на 7050 руб. и выменные на 2560 руб. Азиатского товара продано на 440 руб., из 24 хлебных лавках было сбыто пшеницы и муки на 1980 руб.; мелочного товара реализовано на 320 руб. Купцы вновь отослали товары в степь, где их успешно реализовали приказчики купцов, добравшиеся теперь до отдаленных казахских аулов, где можно было выменять чай, сахар и ситцы на скот, шерсть и кожи на выгодных для себя условиях [19, лл. Л.2 об.-3].

Общая стоимость привезенных и отпущенных товаров на Оренбургском меновом дворе в 1868-1872 гг. составила 14080000 руб. По сведениям 1875 г. с Троицкого менового двора было вывезено товаров в Ташкент на 946349 руб., а помимо менового двора – на 1429409 руб., что, в целом, составило 2375758 руб. В Орске из за разрастания города торговля шла на базарах и на меновой двор казахи не приезжали [19, лл.30, 36, 39].

Основной товар казахского кочевого хозяйства – скот, выменянный в аулах или купленный на ярмарках перегонялся по скотогонным трактам: Уральск – Промзино – Нижний Новгород – Муром – Владимир – Петербург; из Оренбурга скот гнали по маршруту Чистополь – Казань – Нижний Новгород – Ярославль – Петербург; из Троицка скот перегоняли в Казань или в Пермь; мелкий скот перегоняли по маршруту Оренбург – Самара – Казань – Нижний Новгород [3, таблица 2]. Кожи, выделанные и невыделанные, по железным дорогам и воде шли из Самары по Волге или по Каме в Казань, а оттуда в Нижний Новгород, из которого в свою очередь расходились а) в Москву – в Петербург, б) в Кинешму – Ярославль – Рыбинск – Петербург. По этому же маршруту перевозили кости и шерсть [3, таблица 6,7].

Во второй половине XIX в. после присоединения Южного Казахстана и ханств Средней Азии центр юго-восточной торговли переместился в Туркестан, с Оренбургом вступил в соперничество по торговле со среднеазиатскими купцами г. Ташкент [34, с.144-146].

Торговля на Оренбургском меновом дворе не прекращалась: в июне 1880 г. здесь, например, было продано товаров на 4889 руб., выменяно в степи, куплено на меновом дворе и за меновым двором на 161825 руб., в июле соответственно продано на 11091 руб., куплено на 212907 руб., с 28 июля по 3 августа продано на 28032 руб., куплено на 336547 руб., с 18 по 24 августа в оренбургском дворе продано на 15281 руб., куплено на 291741 руб. [20, лл.2-28].

До появления Закаспийской железной дороги в 1885 г. среднеазиатский хлопок имел только одно направление до Москвы: Ташкент – Оренбург – караванным путем на верблюдах, а затем Оренбург – Москва – по железной дороге; со строительством Закаспийской железной дороги хлопок, хлеб, шерсть, шелк, вата, фрукты, стали направляться по этой дороге и Оренбург начал терять значение посредника между рынками Средней Азии с одной стороны и Нижним Новгородом и Москвой – с другой. Торговля хлопком здесь поддерживалась в связи с тем, что среднеазиатские купцы, торговавшие в киргизских степях Тургайской, Уральской и Акмолинской областей мануфактурным товаром, забирали нужный им товар у Оренбургских купцов в кредит и расплачивались с ними не деньгами, а хлопком.

Хивинские, бухарские и кокандские купцы перестали покупать российские промышленные товары на Оренбургском Меновом дворе, а отправлялись за ними сами на Нижегородскую ярмарку или в Москву. Азиатский мануфактурный товар (шелк, ковры, халаты, материи и проч.) из Оренбурга не вывозился, так как привезенное количество означенных товаров распродалось в розницу во время ярмарки на Меновом дворе и в течение

целого года в постоянных лавках на гостином дворе в Оренбурге [2, с.144].

На Меновом дворе Оренбурга продолжали действовать русские и татарские лавки, где продавался только мануфактурный и бакалейный товар и то самый простой для киргиз.

Экономика России в пореформенный период активно развивалась. Продукция бумаготкацкого производства, например, увеличилась с 48 млн. руб. в 1870 г. до 237,5 млн. руб. в 1897 г. Объем производства кожевенной продукции увеличился с 14,6 млн. руб. в 1866 г. до 26,7 млн. руб. в 1890 г. [4, с.19].

Подобные темпы развития российской экономики требовали появления нового типа предпринимателя: активного, деятельного, нестандартно мыслящего, готового к нововведениям.

Среди известных торговцев из числа татар в регионе во второй половине XIX в. в Оренбурге – братья Кадыр и Шакир Рахимовы, Абдулла Кинипеев с сыновьями, в Троицке – Яушевы и Рафиковы, наследники Ахметши Бакирова. В Орске ведущую роль в городской торговле играли Ахметсадий и Бибикамилл Бурнаевы, братья Ураевы, Рахматуллины, М. Файзуллин.

Уникальным явлением в татарском мире стала группа купцов 1-ой гильдии – Ахмеда, Гани и Махмута Хусаиновых – выходцев из Сеитовского посада, которым концентрация капитала, опыт участия в российско-азиатской торговле позволила приспособиться к новой экономической ситуации, связанной с из-

менением роли Оренбурга как цитадели российско-азиатской торговли: начав с деятельности созданной в 1861 г. общей фирмы «Ахмет Хусаинов и братья», они сумели создать широкую торговую сеть, которая охватила основные торговые центры Российской империи, Средней Азии и некоторые города Западной Европы. Их торгово-предпринимательская деятельность характеризовалась не только всероссийским, но и мировым масштабом, они стали новыми лидерами татарской буржуазии.

Успех Хусаиновых объяснялся тем, что один из братьев – Габдельгани с 1869 по 1892 гг. жил в г. Казалинске и скупал в Туркестане дешевую кожу, шерсть, другую продукцию скотоводства, второй брат – Ахмет ездил в Нижний Новгород, Казань, Москву и привозил оттуда мануфактурные изделия, а третий – Махмут жил в Оренбурге и являлся посредником между Туркестаном и Центральной Россией [35, с.168].

Мобилизация татар российским правительством для участия в российско-азиатской торговле, начавшаяся еще во второй трети XVIII в. – это составная часть стратегического курса государства, выразившегося в экономических, военных, политических, дипломатических, законодательных мероприятиях в азиатском регионе с целью защиты южных окраин от набегов кочевников и действий Великобритании в ее стремлении к мировой экспансии.

Пользуясь поддержкой государства, татары организовали взаимовыгодное международное взаимодействие и сотрудничество с азиатскими народами, в частности, на основе торговых отношений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманов К.А. Торговля оренбургских купцов на азиатском направлении во второй половине XIX века // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. №1(17). С. 107-114.
2. Гельмгольц Ф. Оренбургский меновой двор. Статистический очерк / Известия Оренбургского Отдела Императорского Русского Географического Общества/ Географическое общество (Оренбургское). Вып.3. 1894 г. Оренбург: Типо-Литография Губернского Правления, 1893. 71 с.
3. Графические изображения исследования по вопросам, относящимся к производству торговли и передвижению скота и скотских продуктов в России и за границу, произведенные по поручению МВД совещательным членом Высочайше утвержденного ветеринарного комитета И.С. Блюхом. СПб., 1876. Таблица 1,2,6,7.
4. Дихтяр Г.А. Внутренняя торговля в дореволюционной России. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 235 с.
5. Жакупбекова Д.Ж. Торгово-промышленное предпринимательство в Казахстане во второй половине XIX-начале XX вв. (на материалах Уральской и Тургайской областей): Дисс. . . канд. ист. наук. Алматы, 1994.160 с.
6. Кожакметова Г.К. Роль караванных трактов в формировании регионального торгового рынка северо-западного Казахстана и Южного Урала (XIX век) // Вестник КазНУ. Серия историческая. 2006. №4 (43). С.39-41.
7. Кононкова Н.В. Государственно-правовое регулирование внешней торговли в Российской империи в первой половине XIX в. // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №50. С.94-99.
8. Объединенный государственный архив Оренбургской области (ОГАОО).
9. ОГАОО. Ф.6.Оп.10.Д. 6510.
10. ОГАОО. Ф.6.Оп.10.Д.6539.
11. ОГАОО. Ф.6.Оп.10.Д.6768.

12. ОГА00. Ф.6.Оп.10. Д.7223.
13. ОГА00. Ф.6. Оп.10. Д.7436.
14. ОГА00. Ф.6.Оп.10.Д. 7245.
15. ОГА00. Ф.6.Оп.10. Д.7773
16. ОГА00. Ф.6.Оп.10.Д.7862
17. ОГА00. Ф.6.Оп.10.Д. 7989.
18. ОГА00. Ф.6.Оп.10.Д. 8167.
19. ОГА00.Ф.6, оп.10, Д.8233.
20. ОГА00.Ф.6, оп.10. Д.8238.
21. ОГА00.Ф.6, оп.10. Д.8566.
22. ПСЗРИ. Собр. II. Том 38. № 39118.
23. ПСЗРИ. Собр. II. Том 40. №41779.
24. ПСЗРИ. Собр. II. Том.26. №25819.
25. ПСЗРИ. Собр. II. Том 27. №26635.
26. ПСЗРИ. Собр. II. Том 43. №45751.
27. ПСЗРИ. Собр. II. Том 29. №28690.
28. ПСЗРИ. Собр. II. Том 34. №34262.
29. Рожкова М.К. Экономические связи России со Средней Азией. М.: Академия наук СССР, 1963. 238 с.
30. Солонченко Е.А. Азиатский тариф и таможенный Устав 1817 г. и попытки их пересмотра в первой половине XIX в. Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. №16 (135). С.570-572.
31. Струве Б.П. Торговая политика России. Санкт-Петербург: Касса взаимопомощи студентов Политехн. ин-та имп. Петра Великого, 1913. 244 с.
32. Хромов П.А. Экономическая история СССР. Период промышленного и монополистического капитализма в России. М.: Высшая школа, 1982. 240 с.
33. Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК). ЦГА РК. Ф.804. Оп.1. Д.14.
34. ЦГА РК. Ф.565. Оп.1. Д.17.
35. Черемшанский В.М. Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом и промышленном отношении. Уфа: Тип-я Оренбургского губернского правления, 1859. 472 с.
36. Шайдуллина Р.Р. Торгово-предпринимательская и благотворительная деятельность братьев Хусаиновых (вторая половина XIX – начало XX вв.). Дисс. . . канд.ист.наук. Казань, 2010. 212 с.

---

© Гибадуллина Эльза Маратовна (gibelza@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕРЕСЕЛЕНЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ СТАТИСТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА

**Игумнов Евгений Владимирович**

к.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный  
университет ветеринарной медицины  
eigumnov@list.ru

## RESETTLEMENT ADMINISTRATION AND ORGANIZATION OF STATISTICAL AND ECONOMIC RESEARCH IN SIBERIA AND THE FAR EAST IN THE LATE XIX — EARLY XX CENTURIES

*E. Igumnov*

*Summary:* The article examines one of the aspects of the activities of the Resettlement Administration – the organization of statistical and economic study of Siberia and the Far East. It is alleged that up to the end of the XIX century, the actions of the authorities regarding the resettlement of peasants in Asian Russia were mainly of a restraining nature. The situation changed at the turn of the XIX–XX centuries, when a number of measures were taken to activate and streamline the resettlement policy, including the establishment of the Resettlement Administration. Particular attention in the article is paid to the development of statistical work at regional resettlement organizations, the creation of departments of current statistics.

*Keywords:* Resettlement Administration, resettlement policy, Asian Russia, Siberia and the Far East, Stolypin agrarian reform, statistical and economic research, departments of current statistics.

*Аннотация:* В статье рассматривается один из аспектов деятельности Переселенческого управления – организация статистико-экономического изучения Сибири и Дальнего Востока. Утверждается, что вплоть до конца XIX в. действия властей в отношении переселения крестьян в Азиатскую Россию в основном носили сдерживающий характер. Ситуация изменилась на рубеже XIX–XX вв., когда был предпринят ряд мер по активизации и упорядочиванию переселенческой политики, в том числе, образовано Переселенческое управление. Особое внимание в статье уделяется развитию статистических работ при краевых переселенческих организациях, созданию отделов текущей статистики.

*Ключевые слова:* переселенческое управление, переселенческая политика, Азиатская Россия, Сибирь и Дальний Восток, Столыпинская аграрная реформа, статистико-экономические исследования, отделы текущей статистики.

На протяжении большей части XIX в. действия властей в отношении переселения крестьян в Сибирь главным образом носили сдерживающий характер. Непродолжительное оживление переселенческой политики в 1850-е гг. сменилось затишьем в 1860-1870-е гг. По мнению В.П. Вощинина, автора работы, посвященной истории рассмотрения переселенческого вопроса в Государственной Думе III созыва, политика «опасения», продолжавшаяся с различными вариантами вплоть до начала XX века, негативно сказывалась на качественной постановке дела. «Достаточно сказать, – писал он, – что в восьмидесятых годах на его ведение отпускалось всего лишь по 20000 руб. в год, условия передвижения были более чем не благоприятны, вследствие отсутствия каких бы то ни было приспособлений для оказания продовольственной и врачебно-санитарной помощи в пути, а на новоселье переселенцев встречала прежде всего недостаточность заготовленного фонда, так как наплыв желающих получить землю постоянно опережал работы по образованию участков» [1, с. 6].

Ситуация поменялась на рубеже XIX–XX столетий. С одной стороны, строительство Транссибирской железнодорожной магистрали, рост геополитического значения азиатских районов страны, а с другой, накопившиеся социально-экономические противоречия, революционный подъем 1905–1907 гг. стимулировали правительственные органы к активизации переселенческой политики России в Сибири и на Дальнем Востоке. В свою очередь это привело к необходимости дополнительной мобилизации общественных и государственных ресурсов и, в том числе, выделения внутри правительственного аппарата отдельного ведомства, ответственного за переселенческое дело в Российской империи [2, с. 18].

В 1896 г. для выполнения координационных и финансовых функций, предварительной разработки законодательных мер, направленных на упорядочение переселенческого движения, при Министерстве внутренних дел было учреждено Переселенческое управление [3, с. 1–3]. В 1905 г. проведена структурная реорганизация

переселенческого дела. Переселенческое управление передано в ведение только что сформированного Главного управления землеустройства и земледелия, увеличены объем его финансирования, число внутренних подразделений, расширены направления деятельности. В период осуществления Столыпинской аграрной реформы Переселенческое управление явилось ключевым звеном реализации переселенческой политики в Российской империи. В круг его занятий входили вопросы, связанные с проведением землеотводных, гидротехнических и дорожных работ, поземельным устройством старожильского населения, открытием церквей, школ, больниц, лесных и сельскохозяйственных складов, товаро-продовольственных лавок, оказанием ссудной помощи переселенцам, исследованием новых колонизационных районов и др.

В настоящей статье рассматривается роль Переселенческого управления в организации статистико-экономического изучения Сибири и Дальнего Востока. Наряду с почвенно-ботаническими экспедициями, проводившимися в 1908–1914 гг., статистико-экономические исследования являлись важной частью деятельности Переселенческого управления по организации заселения Азиатской России в начале XX в. Начиная с 1907 г., когда было ассигновано 64.000 рублей, по смете Переселенческого управления на статистико-экономические исследования стали выделяться денежные средства, достигнув к 1911 г. более 200.000 рублей в год.

Первые шаги по статистико-экономическому изучению переселенческого хозяйства в Сибири правительственными учреждениями были предприняты в 1890-е гг. В 1893 г. подверглись статистическому обследованию 100 переселенческих поселков Тобольской губернии, образовавшихся в пятнадцатилетие с конца 1870-х по 1893 г. В 1894 г. на основании Высочайше утвержденного 23 марта положения Комитета сибирской железной дороги под руководством А.А. Кауфмана было проведено исследование хозяйственного положения переселенцев, водворившихся с 1880 по 1894 г. на казенных землях Томского, Каинского и Мариинского округов Томской губернии [4, с. V]. В 1896 г. на средства, ассигнованные Комитетом сибирской железной дороги, Министерством земледелия и государственных имуществ организована хозяйственно-статистическая экспедиция во главе с земским статистиком Ф.А. Щербиной [5, лл. 23–30]. В результате деятельности данной экспедиции, продолжавшейся по 1901 г. и охватившей двенадцать уездов Степного генерал-губернаторства (среди них - Омский, Акмолинский, Петропавловский, Семипалатинский и др.), удалось установить большую колонизационную емкость Степного края. В 1903 г. Переселенческим управлением произведено обследование 233 поселков переселенцев, водворившихся с 1893 по 1903 г. в Степном крае, Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской

губерниях, в 1904–1905 гг. – 224 поселка в Кустанайском и Актюбинском уездах Тургайской области [6, с. 72].

После 1905 г. статистика земледельческих переселений полностью сосредотачивается в руках Переселенческого управления. Основными направлениями статистико-экономических исследований Переселенческого управления становятся изучение с целью выявления «свободных» земель и выработки норм земельного обеспечения кочевого населения и старожилов Степного края, с 1909–1910 гг. – кочевого населения Томской и Енисейской губерний, Забайкальской области, а также обследование хозяйства переселенцев. При содействии специалистов-статистиков подготовлены программы статистических работ. Так, в круг вопросов, касающихся статистического обследования землепользования и хозяйства кочевого населения, входили: сплошная подворная перепись хозяйств по карточной системе, анкетное бюджетное описание отдельных хозяйств, сплошное описание отдельных хозяйственных аулов с выяснением условий сроков и путей кочеваний, сенокосного хозяйства, хлебопашества, зимней тебеневки скота, стойлового содержания, водопользования и др. [7, с. 547–548]. В 1910 г. согласно желанию Бюджетной комиссии Государственной Думы при Переселенческом управлении состоялось, при участии проф. А.А. Кауфмана, председателя статистического комитета Вольного экономического общества Д.И. Рихтера, представителей Госдумы и Главного управления землеустройства и земледелия, специальное совещание, выработавшее программу статистико-экономического исследования хозяйственного положения переселенцев в ряде областей Сибири: Акмолинской области, Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской губерниях. Заведывание статистическими работами было возложено на В. К. Кузнецова. Общей целью исследования поставлено выяснить вопрос «об экономическом положении переселенцев и о степени их благосостояния... по сравнению с бывшим положением на их родине» [8, л. 383]. Всего в 1911–1912 гг. под руководством В.К. Кузнецова было описано 447 поселков и в них 31984 хозяйства [9, с. VII].

В результате преобразования переселенческого дела в 1905–1906 гг. Азиатская Россия была поделена на 12 переселенческих районов, а все местные чины Переселенческого управления, департамента Государственных земельных имуществ, Отдела земельных улучшений объединены вокруг краевых переселенческих организаций, подчиненных Переселенческому управлению. Переселенческие организации занимались решением вопросов экономического устройства новоселов, снабжения их орудиями труда и предметами домообзаводства, оказания врачебной и агрономической помощи, обследования новых колонизационных районов и прочее [10, с. 135]. Заметный вклад ими внесен в статистико-экономическое исследование переселенческого хозяйства Сибири и Дальнего Востока.

Целый ряд статистических работ в 1908–1913 гг. был предпринят Приморской переселенческой организацией: зимой 1908–1909 гг. по инициативе заведующего переселенческим делом М.Н. Савинского осуществлено сплошное статистико-экономическое обследование новоселов 1906–1908 гг., совместно с чинами казачьего ведомства – сравнительное обследование нескольких крестьянских и казачьих селений. В феврале–апреле 1909 г. с целью выяснения доходности крестьянских надельных земель податными инспекторами крестьянскими и переселенческими чиновниками произведено обследование нескольких селений Приморской области по методу типологической анкеты. Зимой 1909–1910 гг. через Областной Приморский статистический комитет проведено анкетирование пятисот крестьянских и казачьих селений. На основании данных этого анкетирования зимой 1910–1911 гг. были обследованы 204 старожильческих селения и 11 селений русско-поданных корейцев. Зимой 1912–1913 гг. произведено выборочное статистическое обследование 121 селений новоселов, водворившихся в Приморской области в десятилетие с 1903 по 1912 г. [11, л. 20].

Большую роль в колонизации Западной Сибири принадлежала Томской переселенческой организации [12, с. 133]. В 1906 г. при ней был образован статистический отдел, осуществивший в 1906–1907 гг. сплошное поселенное обследование жителей Томской губернии. В 1909 г. обследованы: в Змеиногорском уезде – 539 инородческих хозяйств и 1391 хозяйство заимочников, в Мариинском уезде – 4692 хозяйств переселенцев, поселившихся на таежных участках Тухтетской, Златогорской и Таловской волостей, по распоряжению томского губернатора произведена перепись не приписанных переселенцев, проживающих в Томской губернии. В 1910–1913 гг. под руководством В.Я. Нагнибеды произведены работы по исследованию хозяйств инородческого и старожильского населения в Нарымском крае и Причулымской тайге, в 1911–1912 гг. проведено обследование хозяйственного положения переселенцев в степной, лесостепной и таежной частях Томской губернии, в 1910 и 1912 гг. – вторая и третья переписи не приписанных переселенцев.

Статистический отдел был сформирован при Забайкальской переселенческой организации. В 1910 г. по поручению начальника Амурской экспедиции Н.Л. Гондатти отделом проведена подворная перепись переселенческих поселков, расположенных по линии Забайкальской железной дороги и района Куенга-Покровка. В 1910–1912 гг. осуществлена подворная перепись волостей Читинского, Верхнеудинского, Селенгинского и Нерчинско-Заводского уездов [13, л. 3]. В своей деятельности статистические отделы использовали приемы и методы исследований, выработанные государственно-административными и земскими учреждениями: корреспондентский, экспедиционный, монографический, анкетирование и др. Одним из направлений деятельности

являлась организация текущей сельскохозяйственной статистики.

В 1913 г. Переселенческое управление приступило к повсеместной организации текущей статистики. В течение года отделы текущей статистики были учреждены в 6 переселенческих районах Азиатской России (Тургайско-Уральском, Акмолинском, Тобольском, Томском, Енисейском и Иркутском), а в 1914 году – в остальных [14, л. 38]. Главной целью текущей статистики провозглашались «сбор и разработка сведений о ходе переселенческого и поземельно-устроительного дела и о развитии хозяйственной жизни» в переселенческих районах. К обязанностям статистического персонала отнесены: «1) учет зачисления и водворения переселенцев <...>; 2) исследование хозяйственного положения водворяемых в районе переселенцев и выяснение необходимых размеров ссудной помощи в различных местностях района, а также других мер хозяйственно-культурной помощи новоселам; 3) учет находящихся в районе переселенцев, не приписанных к существующим и вновь образуемым сельским обществам; 4) сбор данных о состоянии и развитии работ по внутринадельному разверстанию земель крестьянского населения; 5) исследование быта инородцев в целях их поземельного устройства и перевода на оседлое положение; 6) исследование частно-владельческих хозяйств на арендованных и купленных землях; 7) сбор текущих сведений о состоянии промышленности и торговли <...>; 8) сбор текущих сведений о состоянии сельского хозяйства, урожае, ценах на хлеб, скот, рабочие руки, арендных ценах на землю в районе и разработка этих сведений» [15, с. 339]. Свою работу отделы выполняли путем создания широкой сети добровольных корреспондентов, в отдельных случаях прибегая к их материальному вознаграждению. Так, в отчете статистического отдела Амурского переселенческого района за 1915 г. сообщается, что им было обещано за лучшие и своевременно исполненные работы выдавать премии и на конец года выплачено в общей сложности 500 рублей [16, л. 4]. В 1916 г. Амурским статистическим отделом в качестве вознаграждения использовалась рассылка корреспондентам журнала «Амурский земледелец» и сельскохозяйственных изданий отдела [17, л. 2 об.]. Собранные таким образом и обработанные статистическим персоналом сведения подлежали отправке в Переселенческое управление.

С началом Первой мировой войны изменился и характер деятельности статистических отделов. Сверх обычных работ, предусмотренных планом, отделам пришлось выполнять много новых заданий, вызванных потребностями военного времени. Забайкальский статистический отдел, воспользовавшись помощью добровольных корреспондентов, в 1915 г. провел: анкетирование об обработке обсеменении полей в хозяйствах

лиц, призванных в армию из запаса и ополчения; для Забайкальского военно-промышленного комитета - подробное экономическое описание всех промышленных предприятий по обработке кожи, пушнины и шерсти в Забайкальской области, краткое статистико-экономическое и отчасти техническое обследование предприятий по обработке металлов и дерева по городу Чите; по просьбе Продовольственного отдела Забайкальского военно-промышленного комитета - обследование мясного рынка области; организована регистрация беженцев, прибывавших в Читю [18, лл. 5–6]. 13–14 ноября 1916 г., ввиду обострившегося продовольственного кризиса, Забайкальский отдел по просьбе Читинского городского самоуправления произвел перепись населения Читы [19, л. 6]. В связи с нехваткой квалифицированных кадров именно на отделы текущей статистики в 1916 г. было возложено проведение на территории Сибири и Дальнего Востока первой всероссийской сельскохозяйственной переписи [20, с. II].

В целом, в рамках деятельности Переселенческого управления проведению статистико-экономических исследований на территории Сибири и Дальнего Востока придавалось весьма заметное значение. Как и другие его работы, статистико-экономические исследования были направлены на успешное решение задач государственной переселенческой политики. С этой целью Переселенческим управлением постоянно привлекались специалисты, зарекомендовавшие себя в области административной и земской статистики, предпринимались меры по увеличению финансирования статистических работ. Согласно подсчетам В. Тресвятского, с 1907 по 1915 г. по смете Переселенческого управления на статистико-экономические исследования в общей сложности было ассигновано 1.706.000 рублей [21, с. 48–49]. Большой вклад в изучение хозяйства переселенцев, сбор и обработку статистического материала, необходимого для планомерной колонизации Азиатской России, внесли отделы текущей статистики местных переселенческих организаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вошинин В. Переселенческий вопрос в Государственной Думе III созыва: Итоги и перспективы. Санкт-Петербург: Тип. т-ва «Наш век», 1912. 150 с.
2. Скопа В.А. Организация статистических обследований переселенцев в Алтайском округе в конце XIX – начале XX века (по материалам Общества любителей исследования Алтая) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 10–2. С. 18–21.
3. Сборник узаконений и распоряжений о переселении. Вып. VIII. СПб.: Тип. Мин-ва внут. дел, 1901. [6], XXVI, 499 с.: табл.
4. Хозяйственное положение в поселках и приселениях Мариинского округа. – Санкт-Петербург: Типография В. Безобразова и Комп., 1895. XXV, 348, 177 с.
5. РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 391. Оп. 1. Д. 353.
6. Кузнецов В. Экономические результаты переселения в Сибирь и Степной край // Вопросы колонизации. 1908. № 2. С. 69–83.
7. Программа статистического обследования землепользования и хозяйства инородческого кочевого населения Азиатской России // Вопросы колонизации. 1910. № 7. С. 545–549.
8. РГИА. Ф. 391. Оп. 4. Д. 2116.
9. Сборник статистических сведений об экономическом положении переселенцев в Сибири: Материалы по обследованию типичных переселенческих поселков, собранные и разработанные под руководством и редакцией В.К. Кузнецова. Вып. I. Санкт-Петербург, 1913. 194 с.
10. Белянин Д.Н. Структура и характер деятельности переселенческих организаций в Сибири на рубеже XIX–XX вв. // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2010. № 2 (78). С. 133–138.
11. РГИА. Ф. 391. Оп. 5. Д. 616.
12. Антонова Е.К. Структура управления Томского переселенческого района 1906–1917 гг. // Вестник Томского государственного университета. № 294. Январь. История. 2007. С. 132–134.
13. РГИА. Ф. 391. Оп. 4. Д. 1872.
14. РГИА. Ф. 391. Оп. 5. Д. 2317.
15. Текущая статистика в заселяемых местностях Азиатской России // Вопросы колонизации. 1913. № 13. С. 338–331.
16. РГИА. Ф. 391. Оп. 6. Д. 82.
17. РГИА. Ф. 391. Оп. 6. Д. 666.
18. РГИА. Ф. 391. Оп. 6. Д. 85.
19. РГИА. Ф. 391. Оп. 6. Д. 665.
20. Протоколы Сибирского областного совещания статистиков Переселенческого управления, состоявшегося 13–21 мая 1916 г., в г. Иркутске. Томск: Типография Г.И. Ливен, 1916. IV, 65 с.
21. Тресвятский В. Итоги переселенческого дела за Уралом за десятилетие с 1906 по 1916 г. // Вопросы колонизации. 1917. № 20. С. 45–85.

© Игумнов Евгений Владимирович (eigumnov@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.: ДИНАМИКА ПРИЕМА РАТНИКОВ ПО УЕЗДАМ ГУБЕРНИИ

### FORMATION OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA IN 1812: THE DYNAMICS OF THE RECEPTION OF WARRIORS IN THE COUNTIES OF THE PROVINCE

**D. Nikolaev  
I. Khvostova**

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

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

**Николаев Дмитрий Андреевич**

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

**Хвостова Ирина Алексеевна**

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

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера формирования нижегородского резервного ополчения 1812 г., определению динамики приема ратников по уездам губернии и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченного корпуса на стадии его формирования

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

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

П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

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

функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное, структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным. В боевых действиях это ополчение не участвовало и было распущено в 1813 г.

Прием воинов в резервное ополчение (как и в ополчение основное) проводился в губернском и уездных городах Нижегородской губернии (Нижем Новгороде, Ардатове, Арзамасе, Балахне, Василе, Горбатове, Сергаче, Семенове, Лукоянове, Княгинине, Макарьеве) в присутствии местных (уездных) предводителей дворянства и одного из офицеров, которого назначал либо начальник ополчения, либо, что бывало чаще, командир полка, который, посредством назначенных им офицеров, и принимал ратников из данной местности. Было определено, что «... сей набор (резервного ополчения – авт.) начать сего декабря с 15-го и окончить непременно будущего января к 15-му числу...» [23, л.1]. Набор воинов шел, в основном, согласно правилам набора в первое ополчение; помимо назначенных командованием офицеров – военных приемщиков – им в помощь были «отряжены» из гарнизонного батальона 30 человек рядовых при трех унтер-офицерах.

Согласно содержанию рапортов «воинских начальников» резервного ополчения и уездных предводителей дворянства, совместно «ведавших» приемом ратников в уездах, динамика процесса этого действия была следующей: надворный советник Блаватский «репортовал» из Сергача о том, что с начала приема по 22 января 1813 г. в резервное ополчение «было принято 300 человек» [23, л.55]. Всего же, согласно донесениям, по состоянию на 11 апреля 1813 г. в уезде было принято 536 чел., из которых к этому времени умерли 3, а больных насчитывалось 11 чел. [24, л.7].

Макарьевский предводитель дворянства Ленков подтвердил получение циркуляра Григорьева «...чтоб сбор со 100 душ двоих воинов уездными предводителями начать с 15 числа сего декабря, во исполнение чего для объявления по Макарьевской округе господам вотчинным начальникам о скорейшей поставке к приему воинов ...» [23, л.4], но также докладывал о первоначальном «неимении успеха в приеме воинов» [23, л.26] в своем уезде: «... и только принято по 4 число сего месяца (января 1813 г. – авт.) 10 человек, дабы же неуспешность сих не осталась на счету моем, то Вашему Сиятельству имею честь сим донести» [23, л.26]. Княгининский предводитель дворянства сообщил об отсутствии необходимого при приеме ратников воинского чиновни-

ка, а значит «принятые мною воины остаются на моей ответственности» [23, л.7]. Этим чиновником был назначен батальонный командир Стремоухов, руководивший процессом приема воинов в Макарьеве и Княгинине. Он сообщил из Макарьева о трудностях в обеспечении ратников продовольствием и «ропоте» призванных ввиду этого. К тому же Стремоухову остро не хватало личного состава, подготовленного для выполнения поручений по ратнической мобилизации: «...во время набору необходимость имею в чиновниках, которые могли (бы) смотреть за поведением воинов, тем более, что я обязан прием делать в двух уездах ...» [25, л.1]. Прием воинов в ополчение шел медленно. Всего до 19-го февраля 1813 г. было принято 373 чел. [23, л.96]. В ходе приема воинов Стремоухов заболел и выполнение своих функций поручил пятидесятиному начальнику Сенцову, который и заканчивал ратнический прием.

22 декабря 1812 г. в г. Лукоянов прибыл батальонный начальник, майор Михайлов, которому было приказано «...в Лукояновском уезде принять воинов 649 чел., лошадей строевых 32, подъемных 12 ... я для сего в город Лукоянов прибыл, но еще никакого исполнения (этого приказа – авт.) ... не последовало» [26, л.1]. К 15-му января 1813 г. в Лукоянове было принято 10 ратников [26, л.5]; к 22-му января – 307 чел. согласно их именному списку [26, л.13]. Известно также, что с 29 января по 5 февраля 1813 г. он принял дополнительно еще 107 чел. [26, л.21]; «...принято от 12-го по 19 февраля только 1 воин, всего в прибытии составляет 615 чел., поступили из которых на перемену 7 чел.» [26, л.26].

Для приема воинов в г. Арзамасе прибыл 25 декабря 1812 г. батальонный начальник Бетлинг, который рапортом доложил, что «от того же числа (25 декабря – авт.) принято 7 человек ... от 4 января (1813 г. – авт.) по 12 января принято 86 чел., обмундировано и в команду поступило 51 чел. ... до 20 января всего принято 409 чел. ... до 4 февраля - 694 чел. ... до 25 февраля - 825 чел.» [27, л.18об.].

В гг. Балахне и Семенове приемом воинов в ополчение руководили адъютант Григорьева Корепин, а также уездные предводители дворянства Серебренников и Жедринский, которыми «...с 13 по 16 января (1813 г. – авт.) принято (в Балахне – авт.) 200 человек воинов, а в Семенове с 8-го по 16 января принято 90 чел.» [28, л.1]. К 24-му января в Балахне было принято 445 чел. [23, л.53]; до 1-го февраля - 462 чел.; до 21 марта – 504 чел., из которых «на месте померло от горячки 2, от оспы 1, оставлено за болезнью 5, а с последними 496, сего месяца (марта – авт.) 15 числа выступил к городу Нижнему» [28, л.2]. Согласно ведомости Жедринского, всего в Семенове: «Следовало принять: 211 чел. Принято: 153 чел. Принято за Семеновский уезд в других уездах губернии: 46 чел. В недоборе по Семеновскому уезду состоит: 21 чел.»

[23, л.70]. Согласно ведомости Серебренникова, всего в Балахне:

«Назначено принять: 539 чел. Принято: 485 чел. Всего с поступившими из других уездов: 524 чел.» [23, л.183].

Прием воинов в г. Ардатове вел полковник, князь Звенигородский, прибывший в город 22-го декабря «для приема добавочных воинов ... 705 чел. и лошадей строевых ... на прием воинов нужен за ними со стороны военный присмотр» [29, л.1]. По сообщениям Звенигородского, «...с 8-го по 15 число генваря принято ... 139 чел. ... с 15-го по 22 число принято ... 166 чел. ... с 22 по 29 число принято ... 176 чел.» [29, л.3]. Эти сведения подтвердил и ардаатовский предводитель дворянства, также указавший количество принятых ратников (на 29-е января) в 176 чел. С 29-го января по 5-е февраля в Ардатове было принято еще 32 чел.; с 5-го по 12-е февраля – 32 чел.; с 12-го по 19-е февраля – 25 чел.; с 19-го по 26-е февраля – 6 чел.; с 26-го февраля по 5-е марта – 26 чел.; с 5-го по 12-е марта – 10 чел.; с 12-го по 19-е марта – 2 чел. [23, л.186].

Горбатовский предводитель дворянства Замятнин сообщал, «... что по сие число (8 января 1813 г. – авт.) дополнительных со ста душ по два воина, а равно строевых и подъемных лошадей с повозками ни одного еще не представлено ...» [23, л.28]; по рапортам же сотенного начальника Приклонского, совместно с уездным предводителем «с 10-го по 15 число сего генваря принято 277 человек воинов» [30, л.2]; к 28-му января ими было принято 487 ратников [30, л.52]; к 29-му января – 539 чел. [30, л.76]. До 12 февраля всего было принято в ратники 588 чел., «из коих находится в болезни 14, да два человека в означенной неделе померли ...» [30, л.100]; до 19 февраля – 599 чел. [30, л.101]. В общей же сложности в период

с декабря по 19 марта было принято в ратники 619 чел. [30, л.167].

Васильский предводитель Демидов сообщил о принятии к 20-му января 399 ратников (из 425 «плановых») [23, л.33]; к 22-му января – 400 чел. «совсем одетых и с деньгами ...» [23, л.54]. В ходе ратнического приема Демидов информировал начальника ополчения, что «... многие из отдатчиков приходят ко мне объяснять, что по малолюдству обывателями города Василя, за продовольствие обывателями воинов они платят за самую ординарную пищу около 40 коп. по довольстве и ныне же по 60, 70 коп. и более в сутки за каждого воина тем хозяевам, которые по добровольному договору за продовольствие их взяли; между тем выходят и таковые, что при всем внушении их (о) необходимости отданных людей в воины довольствоваться пищею до отвода на сборное место, но отдатчики, дав на неделю воинам порционные деньги, по миновании сего времени, более их оными не снабдили, без особенных к ним посылок и побуждений...» [23, л.34].

Оценивая общий ход и итоги приема ратников, следует отметить значительное замедление этого процесса (на первом его этапе в декабре 1812 – январе 1813 гг), по сравнению с процессом набора 1-го ополчения, вызванного, скорее всего, материальной истощенностью основного поставщика воинских кадров – нижегородского помещного дворянства. Прибытие воинских чинов (примещиков ратников) в уезды несколько активизировало ход набора воинов, но окончательно не разрешило всех, связанных с мобилизацией, проблем и вопрос о «недоимочных воинах» продолжал оставаться актуальным до самого роспуска ополчения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79

11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.// Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «... Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 гг.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.30
24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.138
25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.142
26. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.140
27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.142
28. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.144
29. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.165
30. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.183

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Хвостова Ирина Алексеевна (iri-khv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВОПРОС О ВЗЫСКАНИИ НЕДОИМОК В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.

### THE ISSUE OF COLLECTING ARREARS IN THE CONTEXT OF THE PROBLEMS OF ENSURING THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA OF 1812

**D. Nikolaev  
I. Khvostova**

*Summary:* The article is devoted to the consideration of the features and nature of the process of collecting arrears in the context of the problem of providing the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812, determining the number of shortfalls and analyzing the class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local reserve militia corps at the stage of its formation are revealed.

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

**Николаев Дмитрий Андреевич**

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

**Хвостова Ирина Алексеевна**

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

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера процесса взыскания недоимок в контексте проблемы обеспечения нижегородского резервного ополчения 1812 г., определению количества недопоставок и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного резервного ополченного корпуса на стадии его формирования.

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

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

П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [13, с.58]. Обмундирование [14, с.58], снаряжение [12, с.39] и даже вооружение [10, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [11, с.345], либо мещанских сообществ [16, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченного округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) [7, с.368] под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [8, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

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

функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное, структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным. В боевых действиях это ополчение не участвовало и было распущено в 1813 г.

В ходе сбора резервного ополчения были выявлены многочисленные (по количеству недополученных предметов обеспечения) недоимки. Но, прежде всего, «недоимочный вопрос» касался ополчения основного, давно уже снаряженного и находящегося в боевом походе, но это не означало «забвения» по прошлым недостаткам в снабжении и обеспечении его. Предводителю дворянства Нижегородского уезда Ленивцеву, исполнявшему, на тот момент времени, ввиду болезни Грузинского, обязанности предводителя дворянства губернского, пришли предписания губернатора и вице-губернатора «о доставления ... сведений с каких именно владельцев должно вытребовать деньги за оказавшиеся в конном полку на воинах их вотчин их поступивших неисправные вещи ... денег (подлежащих взысканию – авт.) не 5040 руб. ... , но 5239 руб., значущихся (так – авт.) в приложенном именном списке ...» [23, л.58]. Следует отметить, что основная работа по «добору» недоимок по резервному ополчению началась уже после его роспуска и все собранное направлялось не в ополченские, уже распущенные части, а в казенные ведомства, либо в «натуральном» виде, либо в виде денежных средств с продаж того, что собрали.

«Работа» с недоимщиками велась, первоначально, методами словесного убеждения со стороны представителей органов власти в уездах и городах, нижних земских судов и пр., но, поскольку эта работа не увенчалась «окончательным» успехом, было решено перейти к более убедительной «аргументации», а именно – употребить уже «строжайшие меры» в виде так называемой «воинской экзекуции» - чрезвычайной военно-судебной инстанции, применявшей, к неплательщикам, в частности, некий (не выясненный нами) комплекс принудительных мер военно-полицейского характера. Согласно обращения нижегородского полицмейстера Бабушкина (1 июля 1813 г.) к Григорьеву, в состав «экзекуции» входили, по назначениям руководства, 40 воинов ополчения и 2 урядника (по 20 человек и 1-му уряднику в каждой части города), которые также должны были способствовать исполнению законов и «обещанных платежей» [24, л.298].

В январе 1814 г. Грузинскому (вновь исполняющему прежние обязанности губернского предводителя дворянства) от губернатора была направлена «Ведомость

собранных вещей и переписка о сдаче недоимочных по ополчению вещах» со следующим сопроводительным текстом: «Начальник III округа бывшего резервного ополчения генерал-майор Булыгин в отношении к мне изъясняет ... (что) Управляющий Военным Министерством князь Горчаков 1-й уведомил, что по рапорту его об оставшихся в недоимке по резервному ополчению означенного округа лошадах и прочих вещах к формированию оногo от дворянских сословий следовавших ... собрать и употребить по назначению ... окружной начальник доставил ко мне ведомость о числе лошадей и упомянутых вещей, с показанием сколько чего именно в ополчение принять следовало...и за тем по день роспуска ополчения в недоимке осталось ...» [25, л.1]. Все недоимки приказывалось «собрать и употребить в казенное ведомство». Согласно «Ведомости о строевых и амуничных вещах, а равно строевых и подъемных лошадах к составлению резервного ополчения от дворян Нижегородской губернии следовавших, с показанием, сколько и каких именно надлежало быть по образу формирования оногo, сколько чего в то число поступило и сколько в недоимке по самое время роспуска того ополчения осталось», в ней были зафиксированы следующие данные:

«Звание вещей и прочего: По числу людей и составленных из них полков, батальонов и сотен быть следовало: 1. Лошадей, оставшихся от 1-го ополчения: в добавочное ополчение: строевых – 330; подъемных – 132. В то число действительно принято: строевых – 323; подъемных – 132. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): строевых – 7; подъемных – нет. Итого: строевых – 330; подъемных – 132.

По числу людей и составленных из них полков, батальонов и сотен быть следовало: Амуничных вещей: 2. Значков медных на шапки: 7013. В то число действительно принято: 5900. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 1113. 3. Ранцев кожаных: 7013. В то число действительно принято: 6803. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 210. 4. Патронташей для пеших воинов: 7013. В то число действительно принято: 6239. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 774. 5. Портупей кожаных: 7013. В то число действительно принято: 6239. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 774. 6. Лядунок для конных воинов: 330. В то число действительно принято: 88. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 242. 7. Водоносных фляг: 7013. В то число действительно принято: 28. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 6985. 8. Верховых конских приборов: 330. В то число действительно принято: 88. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 242. 9. Обозных повозок артельных: 66. В то число действительно принято: 47. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 19. 10. Артельных котлов: 565. В то число действительно принято: нет. За

тем следует от дворянского сословия (недоимка): 565. 11. Конской сбруи на подъемных лошадях: 132. В то число действительно принято: 94. За тем следует от дворянского сословия (недоимка): 38» [25, лл.1-5].

Кроме того, в «означенной недоимке состоит 3-х месячный фураж на 242 лошадей, взятых в первые три легкие артиллерийские роты, выступившие с 1-м ополчением в поход прямо на казенное содержание...» [25, л.7]. Особое внимание в «недоимочном вопросе» имели недопоставленные лошади, предназначенные уже теперь для кавалерийских частей. Губернатор на этот счет дал подробные инструкции Грузинскому. Это было вполне логично, поскольку именно он руководил основным процессом сбора первого ополчения, и, хотя недоимки касались ополчения резервного (не находившегося в ведении Грузинского), но оно было уже распущено и потому ни Булыгин, ни Григорьев уже не могли выполнять каких-либо решений. К тому Грузинский был губернским предводителем дворянства, а значит имел более широкие полномочия «в целом»: «1) чтобы недоимочные лошади приняты были с одобрения его, губернатора, командира внутреннего гарнизонного батальона и чиновника от дворянства на таковом точно положении и в такой годности, как установлено было графом ... Толстым, а именно, чтобы верховые лошади были ростом не

менее 2 аршина 1 вершка, крепких в ногах и нестарые до 8 лет, а отлично добротные могут быть приняты и ниже; 2) чтобы по разборе сих лошадей командированным артиллерии штабс-капитаном Якобсоном, те из них, что признаны будут годными к кавалерийской службе, отправлены были к г. генералу от кавалерии Кологривову в Брест Литовский совокупно с лошадьми, кои собираются вместо рекрут ... с особыми от дворянства чиновниками, а для присмотра и провода их определить по 1 рекруту из нынешнего набора на каждые 2 лошади и сверх того в помощь чиновникам по 1 на 10 рекрут исправному рядовому из гарнизонных батальонов и уездных команд с приличным числом унтер-офицеров; 3) продовольствие означенных лошадей обратить на счет казны на обыкновенных правилах; 4) за недоимочные амуничные вещи ... взнестъ в комиссариатское и артиллерийское ведомство деньги по тем ценам, во что обходилось заготовление оных для ополчения, а имеющееся в натуре отдать означенным ведомствам по принадлежности ...» [25, л.5].

Отсутствие данных о принятии чрезвычайных мер к лицам, виновных в недоимках, является косвенным свидетельством того, что ситуация с неплатежами в губернии разрешилась, в целом, положительно и административно-управленческие органы выполнили свою задачу по сбору недостающего.

#### ЛИТЕРАТУРА

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

14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 гг.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.3, Д.9-а
24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.2
25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.5

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Хвостова Ирина Алексеевна (iri-khv@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

## ЖИВОТНОВОДСТВО НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ГОРНО-АЛТАЙСКА В 1990-Х – 2000-Х ГГ.<sup>1</sup>

### THE POPULATION'S LIVESTOCK FARMING OF THE OF THE CITY GORNO-ALTAISK IN THE 1990 – 2000

**E. Torushev  
E. Enchinov**

*Summary:* The article is devoted to the analysis of livestock activities of population of Gorno-Altai in 1990s–2000s. The research has shown that livestock farming of city residents directly depended on the sociopolitical situation in the country. This research explores species composition of livestock and poultry and the system of keeping farm animals in conditions of Gorno-Altai.

*Keywords:* Altai Republic, agriculture, livestock, city, agglomerations, transformations, animal husbandry.

**Торушев Эркем Геннадьевич**

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова, (г. Горно-Алтайск)  
erktor@mail.ru

**Енчинов Эркин Валериевич**

Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова, (г. Горно-Алтайск)  
enchinov\_e@mail.ru

*Аннотация:* В статье проведен анализ животноводческой деятельности населения города Горно-Алтайска в 1990-х – 2000-х гг. Исследования показали, что животноводство горожан напрямую зависело от социально-политической ситуации в стране. В работе рассмотрен видовой состав сельскохозяйственных животных. Также исследована система содержания животных в условиях г. Горно-Алтайск.

*Ключевые слова:* Республика Алтай, сельское хозяйство, животноводство, город, агломерации, трансформации, содержание животных.

В статье рассматривается животноводческая деятельность жителей г. Горно-Алтайска в 1990–2000-х гг. Изучение этой темы позволит глубже исследовать особенности современных процессов урбанизации в регионе, а также особенности хозяйственной деятельности горожан. Исторически животноводство пояса низкогорья Горного Алтая являлось одной из основных отраслей экономики населения. Животноводство по сей день остается важным источником изучения механизмов адаптации местного населения к сложным природно-климатическим условиям. Так, население г. Горно-Алтайска в личных подсобных хозяйства (ЛПХ) традиционно разводят сельскохозяйственных животных. Содержание животных в условиях города имеет свои особенности.

Горно-Алтайск – город на юге Западной Сибири, является столицей Республики Алтай. История города начинается с начала XIX в. в устье реки Улалушки возникает село получившее название от этого гидронима Улала [40, с. 17–25].

В 1922 г. после гражданской войны с образованием Ойротской автономной области село Улала становится её центром, в 1928 г. получает статус города. В 1932 г. город был переименован в Ойрот-Тура, а в 1948 г. – в Горно-Алтайск [40, с. 39; 14, с. 78–83, 111, 223].

С 1991 г. г. Горно-Алтайск это административный, культурный, научный центр Республики Алтай. Так же Горно-Алтайск единственный город в регионе. Здесь функционируют республиканские и федеральные органы государственной власти, учреждения СМИ, науки, культуры и религии. Из-за того, что город стал административным и одним из производственных центров области, началось увеличение его населения, как за счет рождаемости, так и переселенцев. Например, в г. Горно-Алтайске в 1992 г. проживало 47,8 тыс. чел., в 2001 г. уже 53,1 тыс. чел. На 1 января 2022 г. в столице региона проживало – 64,5 тыс. Город продолжает расти благодаря притоку населения из сельских районов республики. Национальный состав населения Горно-Алтайска на 2022 г. в процентном соотношении распределён следующим образом: русские – 56,6 %, коренное население – 35,6 %, казахи — 6,20 % и другие национальности – 1,6 % [31; 32].

В физико-географическом положении г. Горно-Алтайск находится в поясе низкогорья региона, простирается в межгорной котловине окруженной сглаженным рельефом. Лето здесь теплое и влажное, зима снежная и сравнительно мягкая. Средняя температуры в июле не опускается ниже 15 °С, в январе составляет – 15,9 °С. Годовая сумма осадков – 795 мм, со средней их изменчивостью около 20 %. Первые снегопады иногда наблюдаются

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Республики Алтай в рамках научного проекта № 20-49-040009 p\_a

в конце сентября, но обычно в середине октября. Средняя высота снежного покрова за зиму на открытых местах 30–40 см, в защищенных местах 50–60 см. Среднее число дней со снежным покровом 150–160 [39, 14–15]. Указанные природно-климатические условия наложили отпечаток на традиционную хозяйственную деятельность местного населения в 1920-х гг., жители этих мест занимались земледелием и разведением сельскохозяйственных животных. Например, за период 1928–1929 гг. единый сельхозналог в г. Улала выплачивали 793 хозяйств, в них было учтено для обложения посевов – 941,1 дес., лошадей – 1294 голов, крупнорогатого скота (КРС) – 1536 голов, овец (МРС) – 1802 голов, свиней – 152 голов, пчелиных ульев рамочных – 828 и колодочных улей – 916. От сельхозналога были освобождены бедняцкие хозяйства [14, с. 55].

В 1990-х гг. поголовье сельскохозяйственных животных населения Горно-Алтайска состояло из КРС, свиней, овец, коз, небольшого количества лошадей (см. табл. 1), домашней птицы (кур, гусей, уток, индюков и т.д.), кроликов и пчел. Данные таблицы показывают, что в 1990-х гг. увеличилась численность КРС. Так, поголовье животных с начала 1991 г. по начало 1996 возросла в 2,2 раза (см. табл. 1). Рост поголовья КРС был напрямую связан с социально-политическими и экономическими преобразованиями в стране, которые начались в 1990-х гг. Так, в начале 1991 г. из-за экономического кризиса в СССР на многие товары первой необходимости было введено нормирование. В Горном Алтае, как и по всей стране, сахар, масло растительное и животное, моющие средства, мыло туалетное и хозяйственное, табачные и винно-водочные изделия в течение 1991 г. отпускались по талонам. Однако и с такой формой торговли были перебои, почти все товары часто отсутствовали в продаже. Большая часть продукции продавалась по бартерному обмену, минуя торгующие организации. В IV квартале 1991 г. еще более ухудшилась доступность основных продовольственных товаров в розничной и государственной кооперативной торговле. Предпринятые шаги по пути либерализации цен значительно сузили покупательные возможности населения региона. Так, в I квартале 1992 г. в Горном Алтае было куплено (в сопоставимых ценах) товаров почти на 50 % меньше, чем в I квартале предыдущего года. Произошло резкое изменение структуры расходов населения. Около половины расходов у большинства жителей республики уходило на питание. В результате освобождения цен, которое привело к их резкому скачку, население лишилось своих накоплений, а предприятия – оборотных средств. Быстрый рост цен и резкое ухудшение финансового положения потенциальных потребителей привели к значительному сокращению спроса на продукцию предприятий в Республике Алтай, как и по всей России. Вследствие этого у многих товаропроизводителей в республике появились серьезные трудности с реализацией своей продукции. В марте

в стране сложился кризис наличности, когда населению нечем стало выдавать зарплату [33, с. 88, 91]. И для многих горожан ЛПХ стало основным поставщиком продуктов питания. Например, данные таблицы показывают, что с начала 1991 г. к началу 1996 г. из поголовья КРС численность коров поднялась в 3,1 раза (см. табл. 1). Так как в тяжелые периоды, связанные с кризисами продовольствия, корова является самым универсальным домашним животным для обеспечения пищей населения. Корова практически ежедневно дает молоко, ежегодно телится. После того как молодой подрастет, бычка или телочку можно забить на мясо или продать. Надо отметить, похожая ситуация с увеличением КРС и коров в регионе была во время Великой Отечественной войны. Так, в начале 1941 г. в хозяйствах населения г. Горно-Алтайска было КРС – 1970 голов, в том числе коров – 1823 голов, а к началу 1945 г. поголовье КРС стало – 3055 голов, в том числе коров – 2316 голов [15. л. 7, 19].

В период начала 1991 г. по начала 1996 г. существенно сократилось поголовье овец – 10,5 раз и коз – 1,8 раза. Уменьшение поголовья овец и коз связано с тем, что горожане в сложный период переориентировались на КРС, то есть на более продуктивное животное. Из продуктов питания мелко-рогатый скот дает только мясо. В целом козы и овцы могут дать и молоко, но не в таком количестве как коровы.

В 1990-х гг. в хозяйствах горожан уменьшилась численность свиней. Например, с начала 1991 г. по начала 1996 г. их поголовье сократилось на 41,2 % (см. табл. 1). Поголовье свиней сократилось из-за того, что многие горожане не могли купить комбикорма и зерновые корма, из-за роста цен и нехватки денежных средств. Так как многие предприятия г. Горно-Алтайска, где работали горожане и получали зарплату стали убыточными. Часть их значительно сократила объемы производства и численность работников, некоторые прекратили свое существование [7, л. 2–6; 8, л. 117]. (Таб. 1.)

В начале 2000-х гг. в ЛПХ населения города численность КРС начала медленно сокращаться, хотя в отдельные годы были и подъемы. Например, в начале 2007 г. поголовье КРС составляло – 1022 голов, в том числе 626 коров, но на начало 2008 г. КРС – уже было 849 голов, в том числе 520 голов коров [35, с. 304]. Существенно горожане сократили численность сельскохозяйственных животных в 2011 г. Так, данные таблицы 1 показывают, что за год с начала 2011 г. и по начала 2012 г. поголовье КРС уменьшилось на – 38 %, поголовье свиней почти на 35 %. Значительно уменьшилось поголовье КРС, мелко-рогатого скота, свиней и лошадей к началу 2022 г.

На сокращение численности сельскохозяйственных животных горожан повлияли две причины. Первая – в 2000-х гг. в Российской Федерации наступает период ста-

Таблица 1.

Поголовье сельскохозяйственных животных (КРС, МРС, свиньи) населения г. Горно-Алтайска (на начало года, голов).

Года	1991	1996	2001	2006	2011	2012	2014	2022
Лошади	47	73	214	58	44	28	15	10
КРС	493 в т. ч. коров 199	986 в т. ч. коров 589	986 в т. ч. коров 589	945 в т. ч. коров	802 в т. ч. коров 460	497 в т. ч. коров 286	133 в т. ч. коров 82	70 в т. ч. коров 34
Свиньи	944	255	398	757	537	155	100	4
Овцы	840	80	82	26	33	нет	нет	нет
Козы	144	78	78	100	110	37	22	16

Источники: 34, с. 185–190; 35, 304–306; 36, с. 307–309; 37, с. 296–299; 38, с. 292–294; 19, с. 16, 17, 18, 19, 22.

билизации и последующего роста экономики. В стране снизились темпы инфляций, и уменьшилось число живущих за чертой бедности людей. Это значит, горожане начали лучше зарабатывать и относительно обеспеченности продуктами питания стали меньше зависеть от ЛПХ. Вторая – это рост города. Город Горно-Алтайск преимущественно состоит из частного сектора и в 2000-х гг. ощущалась острая нехватка земельных ресурсов для увеличения города. Расширение города осуществлялось за счет уменьшения доли земель для ведения сельского хозяйства, на которых находились пастбища и покосы горожан [29; 13, с. 29–30; 11, л. 111, 125]. Эти земли активно застраивались. Например, на 2008 г. застраивались такие районы города как Байат, Каяс и поселок Алфёрова. Перечисленные земли до этого активно использовались под выпас и покосы. Например, застроились земли населенного пункта Алфёрова, которые вплотную примыкают к северо-востоку окраины г. Горно-Алтайска. В этих местах с советских времен выпасался скот горожан [20; 11, л. 37].

Подробнее опишем способы содержания КРС, коз, овец и лошадей в условиях г. Горно-Алтайска. Местные природно-климатические условия способствуют содержанию этих домашних травоядных копытных в основном пастбищно-стойловым способом. Когда травоядные животные в теплое время года выпасаются на пастбищах, а с наступлением холодного периода содержатся стойловым способом. Во время наших полевых исследований информанты рассказали, что стойловое содержание КРС, МРС и лошадей начинается, когда выпадет снег, обычно с октября, реже из-за теплой осени или задержки снегопада с ноября. В холодный сезон животные находятся в хозяйственных постройках (сарай, навесы и т.д.), возведенных на участке прилегающих к хозяйскому дому. В это время года животных кормят заготовленным сеном. Информанты отметили, что в среднем одна корова за холодный сезон съедает 30–35 центнера сухого заготовленного сена. В советский период горожане сами заготавливали сено вручную: косили косами, ручными граблями убирали сено, ручными вилами копнили. В 1990-х – начале 2000-х гг. некоторые хозяйства начали косить и убирать сено с помощью трактора, меняя под-

вески косилку, грабли и кун [20; 29; 30].

С приходом теплого сезона КРС паслись в окрестностях города. В специально отведенных городскими властями участках земель для выпаса [10, л. 88–89]. Например, в 2001 г. из фонда земель города для выпаса скота под пастбища было выделено – 815 га., под сенокосы – 1221 га. [9, л. 88–89]. Информанты отметили, что КРС горожан с советских времен пасли специально нанятые пастухи. Скот выпасался гуртами. Обычно один гурт состоял из животных нескольких близлежащих улиц. Так, информанты отмечают, что по городу было около пяти гуртов. Мелко рогатый скот и лошадей некоторые горожане летом на пастбище содержали на привязи, когда животное пасется на небольшом участке пастбища ограниченной длиной веревкой. Потом, по мере поедания травы, животное переводят на другой участок и т.д.

С уменьшением поголовья КРС горожан в 2000-х гг. пастухи перестали пасти скот, так как их доход зависел от численности животных. Те же кто продолжал держать КРС стали самостоятельно производить выпас по заранее установленной очередности. Каждая семья в порядке очереди пасли животных, если держали одну корову, то один день, ели две то два дня [24; 30]. Со временем количество скота сильно сократилось, что гурты перестали существовать. Согласно официальным данным на 2022 г. горожане содержат 70 голов КРС из них коров 34 головы. Хозяйства, которые еще продолжают держать домашний скот, стараются адаптироваться к меняющимся условиям. Например, в 2022 г. в Горно-Алтайске на южной окраине города в теплый период 5 хозяйств по очереди пасли свои 6 коров. Одно хозяйство пасло два раза, потому что у нее две коровы. Выпас осуществляют за Еландинским искусственным прудом, в землях принадлежащим населенному пункту Кызыл-Озек относящийся к МО «Майминский район». Пруд был сооружен в 2011 г., до этого на месте этого водоема с советских времен выпасался «Гардиновский гурт» (эта часть города имеет неофициальное название «Гардинка» в Советское время здесь находилась Гардинно-тюлевая фабрика. В районе «Гардинки» был гурт, которую информанты так и называют Гардиновский гурт). Надо отметить, что хозяе-

ва этих 5 хозяйств, люди старшего поколения (за 60 лет), они находятся на заслуженном отдыхе и имеют личное время производить выпас своих коров [23; 25]. Также часть горожан своих коров летом на пастбище стали содержать на привязи. Это хозяйства на северо-восточной окраине города. Здесь раньше выпасался «Алферовский гурт», так как животные паслись в землях с. Алферова. Так, в нашей беседе информант А. В. Свиренко рассказал, что он на привязи летом выпасает своих двух коров. Пытался пасти свободным выпасом, но животные уходили, и ему приходилось их по несколько дней искать: «Искал, все ноги отбил, по два три дня по всем косограм ищешь их» [26]. Другой пример, информант О.В. Бакиянова рассказала, что ее корова и овечка летом на пастбище содержатся на привязи. Длина веревки 15–20 метров, животное в одном месте пасется 3–4 дня. Вместе с коровой находится и теленок, которого не привязывают, так как он не отходит от матери [20]. Затем, когда трава уменьшится, животное переставляют. Так же на привязи летом рядом с коровой пасется и овечка. На привязи находится старшая овечка, а молодняк пасется рядом с ней.

Некоторые хозяева в летнее время, чтобы контролировать своих коров во время их пастбы стали использовать GPS трекеры для отслеживания местоположения скота. Информант в беседе отметил, что «Это приспособление размером со спичечный коробок, поэтому его можно легко прикрепить к животному» [21]. Все данные, связанные с местонахождением животного, трекер отслеживает через специальное приложение и отправляет на мобильный телефон хозяина. Например, в нашей беседе информант А.Д. Иванников рассказал, что у него три коровы одна из них пасется с трекером, двум он вешает колокольчик. Когда животные пасутся, информант, смотря на телефон, знает где его коровы и может контролировать их [21].

На 2020-е гг. сено для зимнего содержания скота горожане вынуждены в основном покупать. Чаще покупают рулонами по 3 центнера. Например, сено летом 2022 г. горожане могли купить за 1,5 тыс. один рулон. Зимой сено дорожает, так на январь 2023 г. один рулон стоил – 2,5–3,5 тыс. руб. [21; 25].

На 2023 г. в г. Горно-Алтайске нами было обнаружено только одно хозяйство, которое полностью обеспечивает себя сеном. Так, в нашей беседе информант «С» рассказал, что у него 5 лошадей и 4 головы КРС. Он имеет трактор, с помощью которого косит, убирает и привозит сено [22].

В 2020-х гг. некоторые горожане у кого есть лошади, своих животных стали приучать к тебеневке. Например, лошади информанта «С» пасутся на западной окраине города, это между г. Горно-Алтайском, аэропортом и с. Карлушкой [22].

Население Горно-Алтайска у себя в ЛПХ разводят птиц: курей, гусей, уток и индюков. Так, в 2006 г. все категории хозяйств г. Горно-Алтайска выращивали птиц 2221 голов (это 103% к прошлому 2005 г.) [12, л. 5]. В начале 2011 г. в ЛПХ горожан птиц было – 1687 голов, в начале 2012 г. – 1015 голов, в начале 2013 г. – 648 голов, в начале 2022 г. 240 голов [37, с. 300; 19, с. 29]. В 2000-х гг. горожане стали разводить породистых птиц. Это специальные породы мясных индюков, кур, уток и гусей или яйценосных кур. Многие горожане мясные породы птиц покупают молодыми выведенные в инкубаторах. Затем откармливают за теплый сезон и осенью к холодам забивают [28].

Некоторые хозяйства горожан содержат и кроликов. Надо отметить, в Горном Алтае со второй половины 1960-х гг. функционировала общество кролиководов и звероводов – любителей. Общество способствовало развитию в регионе кролиководства, ее члены от государства получали корма и места для заготовки трав для животных. Домашние кролиководческие фермы освобождались от налогов. За это они должны были сдать государству продукцию мясом и шкурками. Например, в 1984 г. в обществе кролиководов и звероводов – любителей было 244 хозяйств. В этом году стоимость одной первосортной шкурки кролика стоило 7 руб. 10 коп., а нутрии от 48 до 55 руб. Сюда же надо добавить и деньги, получаемые за реализацию мяса кролика [16, с. 3], что сильно влияло на развитие кролиководства в городе. Так, на 1 января 1980 г. у населения города по официальным данным было – 974 голов кроликов [2, л. 15]. На 1 января 1984 г. горожане в своих ЛПХ выращивали 680 голов кроликов и 58 голов нутрии [3, л. 13]. На 1 января 1989 г. горожане в своих ЛПХ выращивали 1066 голов кроликов [1, л. 2, 6]. Горожане продолжали кроликов держать и в 2000-х гг. Так, в 2018 г. в хозяйствах горожан было – 510 голов кроликов, в начале 2022 г. – 246 голов [18]. В 2000-х гг. население г. Горно-Алтайск выращивало кроликов для получения мяса [21].

Население Горно-Алтайска также занималось и пчеловодством, в работе мы уже упоминали, что в период 1928–1929 гг. для выплат единого сельхозналога в г. Улала было учтено, пчелиных ульев рамочных – 828 и колодочных улей – 916 [14, с. 55]. В городе пчел разводили и в 1930-ые гг. [4, л. 43, 46; 5, л. 1, 9, 20; 6, л. 8, 18, 22]. По данным «Материалов Всесоюзной переписи скота у населения города Горно-Алтайска» на 1 января 1980 г. горожане в своих ЛПХ разводили 191 пчелосемей [2, л. 15]. На 1 января 1981 г. горожане в своих ЛПХ разводили 125 пчелосемей [3, л. 13]. В 2000-х гг. часть горожан в черте города у себя в приусадебных участках продолжают разводить пчел. В 2006 г. все категории хозяйств г. Горно-Алтайска разводили 156 пчелосемей (темп роста 78 % к прошлому году) [12, л. 5]. В конце 2021 г. и конце 2022 г. в ЛПХ горожан официально было по 300 пчелосемей [18].

В нашей беседе информант К.Г. Такачаков рассказал о способах содержания пчел в условиях города. Так, с приходом весеннего тепла горожане пчелиные ульи выставляют в огородных и садовых участках. Например, если в огороде, то в самом участке выращивают овощи, а ульи стоят по периметру. Часто горожане пчеловоды после медосбора продают свой мед. Например, К.Г. Такачаков в 2022 г. мед первого сбора, который качают в мае (майский мед) продавал за 600 руб. за 1 кг., а осенний 400 руб. за 1 кг. В дальнейшей нашей беседе информант отметил, что 2022 г. был не удачный для сбора меда, где-то 10 августа стало холодно, и медосбор прекратился. Не было майского медосбора в 2023 г. из-за холодной весны. Но в среднем, когда медосборы идут нормально, с одного улья получают 20 кг. меда [27].

Таким образом, на животноводство населения г. Горно-Алтайска большое влияние оказывало социально-экономическая ситуация в стране. Так, численность КРС особенно коров горожан росла в тяжелые периоды страны. Например, в 1990-х гг. когда начинались про-

блемы с обеспечением продуктами питания населения. Но в 1990-х гг. упала численность свиней, так как многие горожане из-за роста цен и задержек зарплат не могли закупить комбикорма и зерновые корма для животных. Затем с 2000-х гг. началось уменьшение поголовья КРС, продолжилось сокращение численности свиней, мелко-рогатого скота и небольшого поголовья лошадей. На этот процесс повлияли две причины. Первая – в 2000-х гг. в Российской Федерации наступает период стабилизации и последующего роста экономики, и питание населения г. Горно-Алтайска все меньше стала зависеть от ЛПХ. Вторая – это рост города, расширение Горно-Алтайска осуществляется за счет уменьшения доли земель для ведения сельского хозяйства.

В 1990–2000-х гг. население Горно-Алтайска в своих ЛПХ выращивали домашнюю птицу (кур, гусей, уток, индюков и т.д.), кроликов, пчел. К началу 2020-х гг. по официальным данным в хозяйствах горожан стабильной остается ситуация с разведением пчел, сокращается поголовье птиц и кроликов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АОАГА (Архивный отдел администрации г. Горно-Алтайска). Ф. Р–7. Оп. 1. Д. 127.
2. АОАГА. Ф. Р–7. Оп. 1. Д. 149.
3. АОАГА. Ф. Р–7. Оп. 1. Д. 162.
4. АОАГА Ф. Р–11, Оп. 1. Д. 93.
5. АОАГА Ф. Р–11, Оп. 1. Д. 95.
6. АОАГА Ф. Р–11, Оп. 1. Д. 98.
7. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 4. Д. 2.
8. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 4. Д. 7.
9. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 4. Д. 41.
10. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 4. Д. 70.
11. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 4. Д. 99.
12. АОАГА Ф. Р–32. Оп. 41. Д. 99.
13. Валиев Д.С., Садыков А.С., Фомина А.В., Хамзина Р.Р. Защита земель сельскохозяйственного назначения от перевода в иную категорию (на примере республики Алтай) //Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». № 2. 2020. – С. 26–36.
14. Город любимый. Горно-Алтайск в документах и фотографиях. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 1998. – 368 с.
15. Госархив РА (Государственный архив Республики Алтай). Ф. Р-61. Д. 52. Л. 7, 19.
16. Евдокимов А. Чем богато подворье // Звезда Алтая – 1984. – 7 сентября.
17. История Алтая: в 3-х т. Т. 3: Алтай в новейшую эпоху (XX – начало XXI века) / под ред. Е.В. Демчик. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. – 484 с., ил.
18. НА НИИА АМ (Научный архив Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. Архивные материалы). Дело (Д.) № 767. Поголовье птиц, кроликов и пчелосемей за 2016–2022 гг.
19. НА НИИА МНЭ (Научный архив Научно-исследовательского института алтаистики им. С.С. Суразакова. Материалы научной экспедиции). Дело (Д.) № 226. Отдельные показатели сельскохозяйственного производства Республики Алтай за январь–декабрь 2021 года. Статистический Бюллетень. – Горно-Алтайск, 2022. – 31 с.
20. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Бакиянова О.В. 1979 г.р.].
21. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Иванников А.Д. 1956 г.р.].
22. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Информант С 45 лет].
23. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Информант Ч примерно 65–70 лет].
24. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Маслова Н.Д. 1958 г.р.].
25. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Романикова Г.А. 1950 г.р.].
26. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Свиренко А.В. 1985г.р.].
27. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Такачаков К.Г. 1973 г.р.].

28. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Таскин А.Н. 1975 г.р.].
29. НА НИИА МНЭ. Д. № 250 [Тибекоев В.Г. 1952 г.р.].
30. НА НИИА. МНЭ. Д. № 250 [Солдатов М.В. 1956 г.р.].
31. Народная энциклопедия городов и регионов России «Мой Город». Горно-Алтайск (Республика Алтай). URL: [http://www.mojgorod.ru/r\\_altaj/gornaltajsk/](http://www.mojgorod.ru/r_altaj/gornaltajsk/) (дата обращения: 24.09.2023).
32. Население Горно-Алтайска URL: <https://bdex.ru/naselenie/respublika-altay-gornyy-altay/gorno-altaysk/> (дата обращения: 24.09.2023).
33. Очерки по новейшей истории Республики Алтай (1991–2010 гг.) / редколл.: к.и.н. М.С. Каитацев (отв. ред.), к.и.н. Н.О. Тадышева, к. полит.н. Г.Б. Эшматова; БНУ РА «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова». – Горно-Алтайск: ОАО «Горно-Алтайская типография», 2014. – 544 с.
34. Республика Алтай в 1998 году (Статистический ежегодник). – Горно-Алтайск, 1999. – 328 с.
35. Статистический ежегодник Республики Алтай. 2008. Статистический сборник. – Горно-Алтайск, 2008. – 436 с.
36. Статистический ежегодник Республики Алтай. 2011: Стат. сб./ Алтайстат. – Горно-Алтайск, 2011. – 436 с.
37. Статистический ежегодник Республики Алтай. 2013: Стат. сб./ Алтайстат. – Горно-Алтайск, 2013. – 435 с.
38. Статистический ежегодник Республики Алтай. 2014: Стат. сб./ Алтайстат. – Горно-Алтайск, 2014. – 431 с.
39. Уйманова В.А. Мониторинг гидрометеорологических процессов в бассейне реки Майма для определения факторов формирования наводнения: дис. ... канд. геогр. наук. – Томск, 2021. – 115 с.
40. Улала, Ойрот-Тура, Горно-Алтайск: страницы истории / сост., ред. А.В. Эдоков. – Горно-Алтайск, 1997. – 188 с.

© Торушев Эркем Геннадьевич (erktor@mail.ru), Енчинов Эркин Валериевич (enchinov\_e@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова

## ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТАТАРСКИХ УЧАЩИХСЯ В ОТТОМАНСКОЙ ИМПЕРИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

### PUBLIC ORGANIZATIONS OF TATAR STUDENTS IN THE OTTOMAN EMPIRE IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

**A. Fazliev  
F. Shakurov  
R. Ibragimov  
I. Nafikov**

*Summary:* Impetuous and turbulent flow of the national life of the Tatars in the late XIX – early XX centuries are traditionally associated with the formation of an ethnic community of a new national type and the turning points of world history. The paper presents the first experience of the systematization of information on public organizations of Russian Tatar students in the Ottoman Empire in the early twentieth century. The study is based on the materials of a valuable, little-researched source - the Tatar periodical press of that time. Organization of youth societies abroad is considered as part of the process of the emergence and development of charitable and other associations representing elements of civil society. Along with the Istanbul societies mentioned in the literature, the organizations of young people in Cairo, Mecca, Medina and Beirut are identified, as far as the sources and content and nature of their activities allowed. The documents illustrating the attempts of state structures to resist the training of Muslim youth abroad and their interest in the activities of the respective societies are given. The role of foreign charitable societies and compatriots of Tatar students as a special social institution has been determined. The findings, the factual material of the paper can be used to write general and special works on the history of Turkey, Russia and Tatarstan, the Tatars and other Turkic peoples.

*Keywords:* relations between the Muslims of the Russian and Ottoman Empires, public organizations and associations, charitable societies, Tatar students, education abroad, censorship and government control.

**Фазлиев Айваз Миннегосманович**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
aivazik@mail.ru

**Шакуров Фарит Наилевич**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
faritshakur@yandex.ru

**Ибрагимов Руслан Рустамович**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
rus-ibr@inbox.ru

**Нафиков Ильсур Закирзянович**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
ilsur\_nafikov@mail.ru

*Аннотация:* Стремительное и бурное течение национальной жизни татар в конце XIX-начале XX вв. традиционно связывается со становлением этнической общности нового национального типа и переломными событиями мировой истории. Статья представляет первый опыт систематизации сведений об общественных организациях учащихся-татар из России в Оттоманской империи в начале двадцатого века. Исследование построено на материалах ценного, малоисследованного источника – татарской периодической печати того времени. Организация молодёжных обществ за рубежом рассматривается как часть процесса возникновения и развития благотворительных и иных объединений, представлявших элементы гражданского общества. Наряду с упоминаемыми в литературе стамбульскими обществами установлены организации учащейся молодёжи в Каире, Мекке, Медине и Бейруте, определен, насколько позволяли источники, содержание и характер их деятельности. Приведены документы, иллюстрирующие попытки государственных структур противодействовать обучению мусульманской молодёжи за границей и их интерес к деятельности соответствующих обществ. Определена роль зарубежных благотворительных обществ и землячеств татарских учащихся как особого социального института. Полученные выводы, фактический материал статьи могут быть использованы при написании обобщающих и специальных работ по истории Турции, России и Татарстана, татар и других тюркских народов.

*Ключевые слова:* взаимосвязи мусульман Российской и Оттоманской империй, общественные организации и объединения, благотворительные общества, татарская учащаяся молодёжь, образование за границей, цензура и правительственный контроль.

**Д**олгое время традиционными центрами образования для татарских юношей были Бухара, Самарканд и другие центры мусульманской учёности Средней Азии. С середины XIX в. закосневшие в средневековые бухарские медресе начинают терять авторитет и всё меньше привлекают молодёжь, ищущую в исламе ответы на вызовы времени, или, более того, желающую по-

лучить светские знания, востребованные реалиями века.

Основоположник татарского реформаторского и просветительского движения Ш. Марджани (1818-1889) писал: «Для будущности нашего народа, избавления его от вечного гнёта на арене жизни мы нуждаемся в европейских знаниях, просвещении, культуре и промышлен-

ности. Знания и просвещение можно брать везде, где они есть. Они не знают ни национальных, ни языковых границ» [1]. Один из его любимых учеников Х. Фаизханов, нарушив вековые традиции, для совершенствования знаний выбирает Санкт-Петербург. К концу XIX в. всё больше татарской молодёжи учится не только в российских гимназиях и университетах, но и в учебных заведениях Западной Европы. Насколько велика была тяга к получению знаний за границей говорит следующий примечательный факт. В 1912 г. на страницах газеты «Вақыт» (Время) была опубликована заметка об обучающемся в Сан-Франциско Х. Байбулатове. Он получил множество писем с просьбами рассказать о правилах приёма и условиях жизни и, не имея возможности отвечать каждому в отдельности, выступил с разъяснениями в печати [2].

Однако поступление в российские и европейские учебные заведения было обставлено требованиями и условиями, делавшими его маловероятным для вчерашних татарских шакирдов. Образование в Османской империи оказывалось более доступным и не ограничивалось многочисленными традиционными медресе. Вновь открытые школы и колледжи предлагали современную систему обучения и качественные знания. Следует также учесть, что в общественном сознании татар устоялось благожелательное отношение к Турции. Связи с ней не прерывались и после потери независимости, поддерживаясь хаджем. Отъезд в Османскую империю в учебные центры Турции, Аравии, Египта или Ливана не представлялся сопряжённым с непреодолимыми трудностями и лишениями.

Рост числа татарской молодёжи, отправляющейся за знаниями в далёкие страны, поставил на повестку дня вопрос организационной и материальной поддержки этого процесса. В общественной дискуссии чётко проговаривается, что первым условием достижения насущной задачи «получения нового образования» является организация обществ помощи учащейся молодёжи [3]. Возникшие землячества и общества взаимопомощи представляли собой не что иное как формы самоорганизации - элементы гражданского общества, развитие которого остаётся актуальной задачей и сегодня.

Методологическую основу исследования составил принцип историзма. В сочетании с общенаучными методами, такими как анализ и синтез, при написании статьи применялись специальные исторические методы (историко-генетический, сравнительно-исторический, историко-типологический), а также статистический метод.

Наиболее важным представляется использование в данном исследовании системно-структурного подхода, позволяющего представить общественные организации татарских учащихся в контексте общественно-политической жизни Османской империи. Системно-струк-

турный анализ является методологической основой для изучения общественных институтов. Использование комплексного подхода позволяет изучить все многообразие общественных, студенческих и мусульманских организаций как единый комплекс. Использование историко-антропологического подхода обусловлено тем, что в центре внимания оказалось молодежное татарское движение, как общность, обладающая определенным самосознанием. Применение функционального подхода необходимо для рассмотрения форм и методов работы студенческих организаций по сохранению и развитию исламских культурных традиций.

При проведении исследования использовались также такие конкретно-исторические методы, как метод критического анализа источников и историко-биографический. Характер задач, поставленных в работе, определил необходимость применения, наряду с общенаучными, специальных исторических методов: сравнительно-исторического, логического, анализа и синтеза, проблемно-хронологического, реконструктивного, комплексного и критического подхода к источникам и историографии по исследуемой тематике. Комплексное применение этих методов позволило авторам выявить общее и частное, структурировать отдельные элементы изучаемого явления в систему, сформулировать выводы и обобщения.

Так, в конце XIX – начале XX века в общественной жизни татар происходят изменения, заслуживающие пристального внимания. Внутренний закон уммы – общественные потребности являются предметом заботы всей общины – экстраполируется и начинает осмысляться в масштабах всей нации. Возникают и развиваются благотворительные и общественные объединения и организации. Традиции, проистекавшие из требований ислама, становятся основой для формирования элементов гражданского общества. Организацию татарских молодежных обществ за рубежом империи следует рассматривать в русле этого процесса.

К 1917 г. в каждом крупном населённом пункте, где татары жили компактно, действовали благотворительные общества. Общее их количество по нашим предварительным подсчётам доходило до трёхсот. Их средства складывались из членских взносов, пожертвований, адресных сборов, доходов от недвижимого имущества. В отличие от православных приходских обществ татарские общества использовали и светские способы сбора средств: устройство благотворительных спектаклей и концертов, литературно-музыкальных вечеров, кинематографических сеансов, национального праздника Сабантуй и других мероприятий [4]. По направлению деятельности их можно условно разделить на общие, женские и специальные. Среди них были и специальные общества по оказанию помощи учащейся молодёжи, на-

пример, открывшееся в 1912 г. в Оренбурге по инициативе золотопромышленника и мецената, классика татарской поэзии З. Рамеева (Дэрдменда). Известно, что в него за помощью обращались обучающиеся за границей, как на мусульманском Востоке, так и в странах Европы и Америки [5]. Однако, по уставу, согласно требованиям, сфера его деятельности была ограничена пределами Российской империи.

Первое известное нам общество татарской молодежи – «Общество тюрко-татарских учеников» – было организовано в начале 1906 г. в Каире шакирдами Оренбургского медресе «Хусаиния», направленными на учёбу на средства купца М. Хусаинова [6]. По некоторым сведениям, просочившимся в печать, татарские студенты крупнейшего исламского университета «аль-Азхар» среди десяти тысяч талибов считались самыми информированными и интеллектуально развитыми. Члены общества активно участвовали в обсуждении проблем школьного образования татар-мусульман России, которая то затихая, то усиливаясь постоянно шла на страницах периодической печати [7].

Возникшее в 1908 г. в Стамбуле «Общество российских учащихся-мусульман» объединило поволжских и крымских татар [8]. В том же году было учреждено ещё одно общество по оказанию помощи татарским шакирдам. В 1912 г. они слились, объединив около 70 студентов. Почётным попечителем единого общества стал стамбульский предприниматель И. Габдюшев. Принятая программа деятельности кроме организации материальной помощи предусматривала обеспечение членов литературными новинками, газетами и журналами. Являясь крупнейшей зарубежной татарской молодёжной организацией, общество имело свой клуб с читальней, где устраивались музыкальные вечера, собрания, встречи с представителями турецкой и российской общности [9]. На заседаниях живо обсуждались общественно-политические события и актуальные проблемы обновления, например, женский вопрос. Оно оказывало помощь в поступлении в учебные заведения и обеспечении дешёвым жильём. Руководство общества предпринимало шаги по урегулированию процесса обучения татар в Османской империи, стараясь направлять приехавших углубить знания в области исламоведения в учебные заведения Мекки, Медины, Каира, и оставляя в Турции желающих получить светское образование (исходя из того, где лучше) [10].

«Научное общество российских исламских учеников» в Мекке было образовано в 1909 году [11]. Работа строилась на основе утверждённого властями Мекки программы-устава, подробно регламентировавшего структуру, деятельность и вопросы членства. Названное «научным» общество по существу была земляческим объединением благотворительного характера. Как и

другие ученические общества, оно ставило задачу создания библиотеки. В программе говорилось о необходимости установления связей с другими организациями татарских учеников.

В марте 1909 г. был принят устав «Научного общества казанских талибов в Медине», почти постатейно повторявший устав мекканского «Научного общества» [12]. Заявляя, что не преследует политических целей, оно ставило задачи оказания нравственной и материальной поддержки учащимся, укрепления патриотических и национальных чувств, подготовки образованных лиц, которые вернувшись на родину будут преподавать полезные народу знания. Турецкий исследователь Арзу Кылыч сообщает об учреждении там же в Аравии в Таифе «Общества казанских студентов» [13].

В 1914 г. учащиеся-татары в американском колледже в Бейруте по примеру еврейских, армянских и др. одноклассников решили организовать «Татарскую библиотеку», чтобы быть в курсе литературных новинок и познакомиться с татарской литературой товарищей и преподавателей [14]. По установившейся традиции в дни праздников в колледже устраивались вечера, где представители разных национальностей выступали на определённые темы и декламировали стихи на родном языке. Американские миссионеры использовали эти вечера для пропаганды христианства. Во время подобных диспутов шакирдам удавалось, опираясь на работы татарского теолога М. Бигиева, опровергать (как они утверждали) многие их положения. Обращаясь к общественности через газету «Вақыт», они просили присылать новинки татарской литературы, а также газеты и журналы на родном языке.

Представители русского консерватизма находили нежелательным всё, что может способствовать «обособлению мусульманского населения России», в том числе и «общества взаимопомощи и особые благотворительные общества и читальни» [15]. Лектор Казанской духовной академии, цензор Казанского комитета по делам печати П. Жузе 6 марта 1914 г. посылает казанскому губернатору свои соображения «о заграничных влияниях на мусульман», в которых требует запретить татарам поездки для обучения в учебные заведения Османской империи, «ибо, возможно, там говорят против нас» [16]. В марте 1901 г. не была допущена к печати рукопись Г. Гафурова «В чьих руках татарский язык и когда он усовершенствуется» из-за призыва учиться в Германии и американских колледжах Бейрута [17].

Сведения о жизни российских учащихся-мусульман в Османской империи и деятельности их обществ представлены в рапорте командированного в 1912 г. в Каир и Константинополь сотрудника Департамента духовных дел иностранных вероисповеданий МВД [17]. В 1914 г.

Казанское губернское жандармское управление направило в Стамбул тайного агента по кличке «Теоретик» Х. Кайбышева, который встречался среди прочих с активистами стамбульского и медицинского обществ татарских учащихся [18].

Развитие отношений татар Российской империи с Турцией в конце XIX – начале XX века и изменения в их традиционном содержании рассматриваются современными исследователями прежде всего в наиболее известном аспекте – роли тюркской интеллигенции России в идейно-политической жизни Османской империи в эпоху младотурков, подчёркивая неразрывную связь идей тюркизма с татарским джадидизмом [19]. В монографии А. Сибгатуллиной – первой специальной работе, посвящённой контактам тюркомусульман Российской и Османской империй на рубеже веков, – предпринята попытка осветить ряд сторон этой многогранной темы [20]. Автор останавливает внимание на вопросах организации паломничества российских мусульман, анализирует освещение мусульманской прессой России событий в Турции, рассказывает о поездках видных турецких общественных деятелей в Россию, отдельная глава посвящается турецким военнопленным Первой мировой. В книге приводятся краткие сведения о деятельности стамбульских обществ российских учащихся-мусульман. Отдельно и подробно выбранная нами проблема в литературе, в том числе в рамках изучения истории об-

щественных объединений и организаций, не рассматривалась. Взаимосвязи мусульман России и Турции становились всё более тесными, частью они только обозначены и ждут своего исследователя [21].

Полученные знания стали основой успешной профессиональной деятельности выпускников по возвращении на Родину. Например, секретарь «Общества тюрко-татарских учеников» в Каире С. Бикбулатов, окончив курс обучения в «аль-Азхаре», начинает преподавательскую работу в оренбургском медресе «Хусаиния». Он – автор монографии «Четыре халифа», которая как по привлечённым источникам, так и глубине разработки проблемы считалась лучшей работой по истории ислама [22]. Им же был составлен учебник арабского языка, неоднократно переиздававшийся и после 1917 года [23].

Учёба в зарубежных странах расширяла кругозор татарских юношей, знакомила с основами общественно-политических и идеологических доктрин, сыгравших роль в их становлении как приверженцев реформации. Заграничные общества и землячества позволили упорядочить и эффективно организовать материальную поддержку учащихся. Они стали социальным институтом, обеспечившим реализацию взаимопомощи и связь с Родиной, развивавшим социальную инициативу и ответственность. Общественные организации шакирдов воссоздавали атмосферу родной культурной среды, служили пропаганде татарской культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мәрҗани: Тууына 100 ел тулу мөнәсәбәте илә. Казан, 1916. Б.528.
2. Америкадан мәктүб // Вақыт. 1912. 9 март.
3. Бигиев М. Әдәбияты гарәбия илә голуме исламия. Казан, [1910]. Б.39-40.
4. Миннуллин З.С. Из истории татарских благотворительных обществ конца XIX – начала XX вв. // Татарстан. 1995. №11/12. С.23-27.
5. «Укучыларга ярдәм җәмгыяте» тарафыннан // Вақыт. 1913. 9 ноябрь.
6. Мисырда татар таләбәсе җәмгыяте // Казан мөхбире. 1906. 9 апрель; [Мисыр шәһәрәндә...] // Вақыт. 1906. 20 июнь.
7. Мисыр эл-Каһирәдә эл-Әзһәр // Шура. 1908. №4. Б.114-116.
8. Истанбулда русияле татар шәкертләре // Йолдыз. 1908. 7 декабрь.
9. Кәрим Ф. Истанбул мәктүбләре. Оренбург. 1913. Б.413-414.
10. Насыр З. Төркиядә укучы татар шәкертләре // Вақыт. 1914. 27 июль.
11. Мәккәи мөкәррәмәдә (русияле ислам таләбәсенәң җәмгыяте гыйльмиясе) // Шура. 1910. №6. Б.191-192.
12. Мәдинәи мөнәүвәрәдә Казанлы таләбәсенәң җәмгыяте гыйльмиясе // Йолдыз. 1909. 8 сентябрь.
13. Арзу Кылыч. Положение российских, турецких и волго-уральских татар на Ближнем Востоке накануне Первой мировой войны // Народы Поволжья и Приуралья между революциями (1905-1917): Сб. статей. Казань, 2017. С.265.
14. Бәйрутта татар таләбәсе // Вақыт. 1914. 22 гыйнвар; Бәйрутта татар таләбәсе // Тәрҗеман. 1914. 29 гыйнвар.
15. Остроумов Н.П. Коран и прогресс. Ташкент, 1901. С.246.
16. Каримуллин А.Г. Татарская книга начала XX века. Казань: Татар. кн. изд-во, 1974. С.221.
17. Рапорт причисленного к Министерству внутренних дел коллежского секретаря П. Антаки о командировке его в Каир и Константинополь. – РГИА, ф.821, оп.133, д.629, л.65.
18. Мансуров Г. Татар провокаторлары. М., 1927. Б.28-38.
19. Жоржон Ф. Тюркские интеллигенты России в Османской империи и их влияние в эпоху младотурков // Ислам в татарском мире: история и современность. Казань, 1997. С.191-197; Мухамметдинов Р.Ф. Зарождение и эволюция тюркизма. Казань: Заман, 1996. 272 с.
20. Сибгатуллина А.Т. Контакты тюркомусульман Российской и Османской империй на рубеже XIX-XX вв. М.: Ин-т востоковедения РАН, 2010. 264 с.

21. Ахунов А. «Татарская недвижимость» на Востоке // Эхо веков=Гасырлар авазы. 2002. №3/4. С.79-84; Гайнетдинов М. Такой далёкий Ближний Восток // Эхо веков=Гасырлар авазы. 1996. №1/2. С.117.
22. Бикбулатов С. Дүрт хәлифә. Әбү-Бәкер вә Гәмәр дәверләре. 1 жәзье. Казан, 1918.
23. Мөбдәэлкыйраат. Казан: Мәгариф, 1918. 1 жәзье, 6 басма. 80 б; 2 жәзье, 3 басма. 90 б.

© Фазлиев Айваз Миннегосманович (aivazik@mail.ru), Шакуров Фарит Наилович (faritshakur@yandex.ru), Ибрагимов Руслан Рустамович (rus-ibr@inbox.ru), Нафиков Ильсур Закирзянович (ilsur\_nafikov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ТРАДИЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР ПОВОЛЖЬЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

## TRADITIONS OF INTERACTION OF VOLGA REGION CULTURES AND FORMATION OF TOLERANCE TOWARDS ETHNIC AND CONFESSIONAL DENOMINATIONS

**A. Fazliev  
V. Buravleva  
F. Shakurov  
L. Brodovskaya**

*Summary:* The article marks characteristic features of the phenomenon of inter-ethnic and interfaith dialogue in the Volga region in the conditions of social shifts of the late XX – early XXI centuries. The article shows significance of cultural and historical experience of interaction of Islam and Christianity in the region for formation of tolerant relations and affirmation of the culture of coexistence of these religions at the modern stage. The potential of teaching humanitarian disciplines as a way to harmonize interreligious relations has been disclosed.

*Keywords:* traditionalism, religious reformism, ethnic interaction of denomination, confessional interaction of denomination.

**Фазлиев Айваз Миннегосманович**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
aivazik@mail.ru

**Буравлёва Вера Викторовна**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
buravlevav@inbox.ru

**Шакуров Фарит Наилович**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
faritshakur@yandex.ru

**Бродовская Людмила Николаевна**

Кандидат исторических наук, доцент, Казанский  
(Приволжский) федеральный университет  
ludmilabrod@mail.ru

*Аннотация:* В статье отмечены характерные черты феномена межэтнического и межконфессионального диалога в Поволжье в условиях социальных сдвигов конца XX – начала XXI веков. Показано значение культурно-исторического опыта взаимодействия ислама и христианства в регионе для формирования толерантных отношений и утверждения культуры сосуществования этих религий на современном этапе. Раскрыт потенциал преподавания гуманитарных дисциплин как способа гармонизации межконфессиональных отношений.

*Ключевые слова:* традиционализм, религиозное реформаторство, межэтническое взаимодействие, межконфессиональное взаимодействие.

Россия, являясь центром Евразии, представляет собой место встречи Запада и Востока, христианского и исламского мира. Именно здесь веками складывались традиции межэтнического и межконфессионального взаимодействия. Для изучения традиций культурного диалога в Поволжье представляется возможным обратиться к исследовательскому направлению «история пограничных областей» («Borderlands history») [1].

Татарстан признан ЮНЕСКО региональной моделью миротворчества, в том числе и по историческому генезису традиций толерантности. В этом, безусловно, большая заслуга всех участников процесса межэтнического и межконфессионального диалога. Значительную роль в этом процессе играет информационное и научно-методическое обеспечение. Традиционными стали научно-практические конференции, круглые столы, семинары, в работе которых принимают участие ученые, представители различных государственных структур, религиозных конфессий республики. Материалы конференций опубликованы [2].

Диалог культур и этносов в Поволжье имеет давнюю противоречивую историю. Казанское ханство стало первым государством, завоеванным Россией. Факт завоевания предопределил последующее отношение российской власти к татарам. Их изгоняли с берегов крупных рек и с важных дорог, насильственное крещение стало стержнем государственной политики. В первый век российско-го владычества военные акции по подавлению народных выступлений являлись привычной формой управления. Татары были значительной и грозной силой в отрядах Степана Разина. В XVIII в. череда восстаний парализует управление обширными областями Закамья и Приуралья. Лишь урок Пугачевщины, когда татары не просто поддержали самозваного царя, выступив вместе с другими народами против социального гнета, но и проявили завидную организованность и твердую решимость отстаивать национально-религиозные права, заставили императрицу Екатерину II изменить двухвековой стратегии [3].

В условиях религиозных гонений ислам стал объ-

единившей этнос силой. Вся последующая история и духовная жизнь татар в значительной степени определялись этим обстоятельством. Ношу предводителя и радетеля народа принял мулла, мечети и медресе превратились в организующий общественный институт. Культурная, интеллектуальная, политическая элита татар вплоть до советского времени или принадлежала к духовенству или происходила из него. Существование в условиях противостояния христианству определили замкнутость и консервативность их общины, господство отвергающего любые изменения средневекового догматизма в духовной жизни. Реалии XIX века требовали нового осмысления, которого не могла дать традиционная идеология. Это касалось не только российских мусульман, весь мусульманский Восток оказался на колониальных задворках истории. Идеология обновления была возможна только в форме реформаторских идей в рамках традиционного религиозного сознания. Основоположниками этого движения стали Г. Курсави и Ш. Марджани. Обновление начинается и получает наиболее последовательное развитие среди татар России, где в силу обстоятельств, традиционная идеология была особенно сильна. Может быть причина в том, что без малого семь поколений вынуждены были искать ответ на главный, очень светский и приземлённый вопрос: есть ли у народа будущее и что нужно делать, чтобы оно состоялось? И когда с подобным вопросом столкнулся остальной мусульманский мир, татары знали, где и как искать на него ответ.

В татарской общественной мысли религиозное реформаторство развивалось в тесной взаимосвязи, взаимообусловленности с просветительством, логически предстоя ему как необходимость освящения нового. Просветители критикуют средневековую косность и застой, выступают за распространение светского образования и научных знаний. У истоков просветительства стояли представители династии Хальфиных, крупнейшими его представителями второй половины XIX в. были Ш. Марджани, Х. Фаизханов и К. Насыри. Российские реалии оказали существенное влияние на содержание татарского просветительства. Требование знания русского языка носило не только утилитарный характер, русский язык являлся инструментом приобщения к светским знаниям и европейской культуре. В достижении этих задач и в развитии нового уровня межнационального сотрудничества неопределима роль Казанского университета, его востоковедов. Русскому востоковедению в диалоге культур и цивилизаций принадлежит особая роль [4].

Практическим воплощением просветительской программы и синонимом обновления становится джадидистское движение. В джадидистских медресе светским предметам отводилось до 3/4 нагрузки. Занятия русским языком были ежедневными, больше ни одному из предметов не отводилось столько часов. Обязательным

было изучение истории России. Первая книга по русской истории «Краткая история России» была составлена К. Насыри в 1890 г.

Осмысливая историю русско-татарских отношений, татарская общественная мысль обращалась к теме «общей Родины». Показывая общность исторической судьбы русских и татар, писатели, поэты и публицисты обосновывали тезис «равных прав в общем Отечестве» [5]. Однако из борьбы за национальные права не следовала враждебность к русским. Неприятие России не было присуще ни одной силе татарской политической арены начала XX века. Даже идея тюрко-татарского единства проповедовалась Гаспринским в контексте поисков русско-мусульманского консенсуса, и он предлагал путь строительства таких отношений [6].

Один из лидеров демократического движения писатель Г. Исхаки среди «препятствий прогресса», которые могут привести к гибели татар, называл нежелание учиться в русских школах и отчужденность от русской культуры [7]. Такие взгляды характерны поколению Тукая, Исхаки, Фатиха Амирхана. Отвергая средневековую косность и критикуя традиционное татарское общество, они видят его антипод в динамично развивающейся России. В ходе попыток «обрусить татар», подорвать влияние ислама, русские меняли представления о самих себе, о своей нации и культуре [8]. Православное сообщество Волжско-Камского региона испытывало влияние «инородческих исповеданий» [9].

Возрождение национальной культуры в современной России связано с процессом «возрождения религии» на постсоветском пространстве (неоконфессионализацией, которая характеризуется, главным образом, «этноконфессионализацией») [10, с. 127, 147]. Религия понимается как средство поддержания культуры и морали. Религиозные и национальные элементы демонстрируют такую высокую степень взаимопроникновения, что подчас религиозные и национальные понятия становятся идентичными.

Диалог между представителями различных религий является объективной реальностью общественной динамики в Татарстане. Межконфессиональный диалог направлен на консолидацию усилий в решении социальных и просветительских задач. Обе конфессии имеют много общих подходов в социокультурном пространстве России [11]. Отношение к труду, богатству, социальная ответственность и милосердие собственника аналогично рассматриваются в православии и исламе [10, с.266-270].

В условиях поликонфессионального общества одним из факторов формирования представлений о «другом» является образование в целом, и религиозное в част-

ности. Создававшаяся система мусульманского образования в РТ в настоящее время охватывает разные уровни, включая Исламский университет (РИУ) со светским организационно-правовым статусом. Наиболее сложной проблемой при создании этой системы оказалось становление религиозного образования на основе сложившихся традиций, с учетом богословского наследия великих татарских теологов конца XIX – начала XX веков [12]. При подготовке священнослужителей для поликонфессионального региона и Исламский университет в Казани и Казанская духовная семинария учитывают этот фактор [10, с.33, 144-146].

В целом же, современная учебная база исторического образования не учитывает опыт традиций межэтнического и межконфессионального взаимодействия, не способствует формированию толерантности в российском обществе. Для России диалог культур – способ выживания страны. Только диалог способен обеспечить сохранение и развитие культурного многообразия. Постоянный режим диалога и просвещение в целях взаимопонимания – вот путь к формированию межконфессиональной толерантности. Это должно найти отражение и в учебной литературе, и в обобщающих трудах по Отечественной истории, а также спецкурсах по истории и культуре народов России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. New Views of Borderlands History / Ed by Robert H. Jackson. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1998, pp: 250.
2. Религия в современном обществе: история, проблемы, тенденции. Тезисы и доклады международной научно-практической конференции / Вып. 2 / под ред. Р.А. Набиева. Казань, 1998; Ислам и христианство в диалоге культур на рубеже тысячелетий. Материалы международной научно-практической конференции 16-17 ноября 2000 г. Серия: «Культура, религия и общество» Вып. 7 / Под ред. Р.А. Набиева и др. Казань, Арт-кафе, 2001. 312 с.; Социокультурный потенциал межконфессионального диалога: материалы Международной научной конференции (Казань, 23-24 мая 2013 г.) / сост. и отв. ред. Р.А. Набиев – Казань: Казан. ун-т, 2013 и др.
3. For Prophet and Tsar: Islam and Empire in Russia and Central Asia / Robert D. Crews. Harvard University Press, 2009, pp: 480.
4. Russia's Own Orient: The Politics of Identity and Oriental Studies in the Late Imperial and Early Soviet Periods / Vera Tolz. Oxford: Oxford University Press, 2011, pp: 203.
5. Шакуров Ф.Н. Развитие исторических знаний у татар до февраля 1917 года. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. С. 67-73.
6. Гаспринский И. Россия и Восток. Казань: Татарское книжное издательство, 1993. 130с.
7. Исхаки Г. Исчезновение через двести лет. Казань, 1904. С.4. На татарском языке.
8. Window on the East: National and Imperial Identities in Late Tsarist Russia / Robert P. Geraci. Cornell University Press, 2001, pp: 389.
9. At the Margins of Orthodoxy: Mission, Governance, and Confessional Politics in Russia's Volga-Kama Region, 1827-1905 / Paul William Werth. Cornell University Press, 2002, pp: 275.
10. Традиции и новации в сфере этноконфессиональных взаимодействий. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 13-14 октября 2011 г. / Серия «Культура, религия и общество». Вып. 21 / Под общей ред. Р.А. Набиева. Казань: Ин-т истории Ш. Марджани АН РТ, 2012.
11. Гаврилов Ю.А., Шевченко А.Г. Православно-мусульманский диалог – неотъемлемый элемент российской идентичности // Россия в современном диалоге цивилизаций. М., 2008. С. 162-202.
12. Набиев Р.А. Исламское возрождение: пути осмысления в контексте развития государственно-конфессиональных отношений в постсоветское время // Российские мусульмане в этноконфессиональных процессах XIX-XXI вв. Казань, 2010. С. 197.

© Фазлиев Айваз Миннегосманович (aivazik@mail.ru), Буравлёва Вера Викторовна (buravlevav@inbox.ru), Шакуров Фарит Наилович (faritshakur@yandex.ru), Бродовская Людмила Николаевна (ludmilabrod@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ СИНКРЕТИЧЕСКОГО МИРОВИДЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

## FORMATION OF THE SYNCRETIC WORLDVIEW OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY

*I. Aranovskaya  
G. Dvoynina  
G. Sibiryakova*

*Summary:* The essential characteristics of the syncretic worldview of the future teacher-musician are considered. Pedagogical approaches to the process of its formation in the conditions of professional training at the university are determined. The basic principles of the formation of the syncretic worldview of the future teacher-musician in the conditions of professional training at the university are revealed. The leading role of instrumental and performing training in the aspect of forming the syncretic worldview of the future teacher-musician at the university is substantiated.

*Keywords:* syncretic worldview of a teacher-musician, the process of forming a syncretic worldview of a future teacher-musician at a university, the principles of forming a syncretic worldview of a future teacher-musician in the conditions of professional training at a university, instrumental and performing training in the aspect of forming a syncretic worldview of a future teacher-musician at a university.

**Арановская Ирина Владленовна**

*Доктор педагогических наук, Профессор, Волгоградский  
государственный социально-педагогический  
университет  
aalu@yandex.ru*

**Двоynина Галина Борисовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский  
государственный социально-педагогический  
университет  
madam.dvoynina2010@yandex.ru*

**Сибирякова Галина Георгиевна**

*Кандидат педагогических наук, профессор, Волгоградский  
государственный социально-педагогический  
университет  
sib-610@yandex.ru*

*Аннотация:* Рассмотрены сущностные характеристики синкретического мировидения будущего педагога-музыканта. Определены педагогические подходы к процессу его формирования в условиях профессиональной подготовки в вузе. Раскрыты основные принципы формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в условиях профессиональной подготовки в вузе. Обоснована ведущая роль инструментально-исполнительской подготовки в аспекте формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в вузе.

*Ключевые слова:* синкретическое мировидение педагога-музыканта, процесс формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в вузе, принципы формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в условиях профессиональной подготовки в вузе, инструментально-исполнительская подготовка в аспекте формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта в вузе.

**В** настоящее время, в связи с увеличением объёма информации в области музыкального искусства, разнообразием программ создания, записи и воспроизведения музыки, на всех уровнях музыкального образования произошли изменения в подходах к обучению. Следует согласиться с Богатовым М.М. в том, что «будучи настроенными на передачу определённых навыков в области искусства, как они сформировались к середине XX века, программы обучения требуют переосмысления, исходя из тех стремительных изменений эпохи, которые случились за последние два-три десятилетия. Выходит так, что всё более усугубляется разрыв между передаваемыми навыками владения искусством и потребностью в таковых для современного человека» [5; с. 3].

Очевидно, что для решения проблем современного

музыкального образования нужен иной подход к формированию знаний, умений и навыков, к определению уровня компетентности, к средствам оценивания профессиональной готовности, к содержанию музыкального образования в целом. Определение такого подхода особенно актуально для системы профессиональной подготовки педагога-музыканта, реализующего на практике задачи общего музыкального образования, то есть «музыкального образования для всех». Такая подготовка должна содержать в себе возможности формирования особого синтетического комплекса, соответствующего реалиям и, через «призму взаимопереходов порядка и хаоса» [6; с. 7], через «осмысление современной духовной ситуации как ситуации ...выхода на новые смысловые ориентиры», соотносить «своё индивидуальное и социальное бытие с универсальными законами мироупорядочения» [6; с.8].

Данный подход возвращает к целостному изучению явлений, что обуславливает целесообразность формирования у будущего педагога-музыканта универсального комплекса особых качеств и свойств, исследуемых многими сферами науки: философией, педагогикой, социологией, культурологией, психологией, музыковедением и др. Данный комплекс назван нами синкретическим мировидением, исследованию сути которого посвящена данная статья.

Потребность в формировании синкретического мировидения обусловлена поиском равновесия и гармонии между пространством мира человека и пространством окружающего мира, поскольку «уровень профессиональной подготовки и способность к креативности во многом взаимосвязаны не с технологией, технологичностью и/или формализованными компетенциями, которыми невозможно заменить «максимы» (М. Полани) личностного опыта, но, как бы ни парадоксально это не прозвучало, прежде всего, с художественно-эстетической образованностью» [13; с. 155].

Мировидение-индивидуальная система представлений человека об окружающем его мире, своём месте в нём, средствах и способах построения своей жизнедеятельности, ценностях и приоритетах. Важное место в этой системе занимает профессия - дело, которым занимается человек. Поскольку, в последнее время привычные ранее понятия значительно расширились, обросли многими ответвлениями, так и термин «профессия» включает не только собственно дело, которым занимается человек, но и разнообразный спектр умений и навыков, постоянно осваиваемых вновь и вновь. В русле таких рассуждений, вслед за Васильковой Н.В., можно утверждать, что «возникает новый образ мира - мир открыт и сложно организован, он не «ставший», а «становящийся», непрерывно возникающий и изменяющийся» [6; с. 22]. В данном мире любая деятельность человека, его планы, и проекты изменяются под действием постоянной «эволюции мира по нелинейным законам, мире, полном неожиданных поворотов, связанных с выбором путей дальнейшего развития» [6; с. 22].

В современной научной литературе проблеме формирования мировидения как единой картины мира, отводится значительная роль. Категория «мировидение» тесно смыкается с терминами «мировоззрение», «миропонимание», «единая картина мира», что представляет некоторые трудности в трактовке и различении указанных категорий. Эти трудности зарождаются в субъективном пространстве индивидуальности человека и несут след также коллективных, социальных установок.

Термин «мировидение» (от нем. Weltansicht) впервые использовали в науке немецкие философы Ф. Шеллинг и В. фон Гумбольдт. В их трактовках мировидение – это

картина мира, включающая индивидуальную систему ценностей, смыслов, совокупность принципов моделирования деятельности человека и его поведения.

Термины «мировидение» и «мировоззрение» наиболее близки по сути. И хотя в науке, при широком понимании этих категорий, «картина мира», «модель мира», «видение мира», «мировидение» применяются как равнозначные, тем не менее, в «мировоззрение» традиционно включается особый образ мыслей, точка зрения, взгляд на реальность, в то время как «мировидение» рассматривается как способность не только воспринимать и оценивать окружающее, но и вырабатывать определённые правила, с помощью которых человек может взаимодействовать с миром. Таким образом, термин «мировидение», более тесно смыкающийся с понятием «картина мира», побуждает к активной разработке проектов деятельности и поиску решения проблем.

Для музыкально-педагогического образования, воспроизводящего художественную картину мира, транслирующую культурную составляющую средствами музыки, чрезвычайно важно исследование методов формирования мировидения как побуждения к началу деятельности педагога - субъекта культурного процесса. «Тенденции, апеллирующие к синкретическому мировидению» [14; с. 170] очевидны и в музыкально-педагогической практике: стремление к свободной игре, а не к достижению результата, стремление к удовольствию от процесса воспроизведения музыки в разных доступных формах (пению под аккомпанемент учителя, под фонограмму, игру в шумовом оркестре и др.), к «вкушению парадоксального» [14; с. 170], на границе «художественного высказывания и самой реальности, что априори придаёт им, тенденциям, некую «синкретичность», понимаемую в данном случае как не поддающийся расчленению и классификации поток искусствоведческой деятельности» [14; с. 167].

Вышеизложенное требует обращения к природе индивидуального в педагогической деятельности музыканта, в которой, по определению, синтезируется и переформируется типическое (приёмы, способы, традиции, подбор репертуара, интерпретация и др.). Многогранность профессии педагога-музыканта обуславливает многократное преодоление традиционных форм и постоянное появление нового качества музыкально-педагогического творчества.

Здесь следует согласиться с В.Г. Рожновским в том, что приёмы и методы, используемые в профессии музыканта, «не создаются каждый раз заново, а ставятся в новые условия – в сочетании с другими элементами (принципами). Но именно таким путём, подчёркиваем, и возникают свойства этих элементов – вплоть до превращения синтеза традиционных средств в качество нового

типа формы» [11; с. 13-14].

Приведём практические примеры. Известно, что педагог-музыкант должен владеть определённым жанровым репертуаром для разучивания песен разного характера, проведения ритмометрических упражнений под марш, танец и т.д. Часто репертуар, указанный в программе и длительно используемый, не вызывает эмоционального отклика у учащихся. Можно активно пропагандировать выдающуюся музыку И. Дунаевского, С. Прокофьева, А. Пахмутовой и др. и не добиться заинтересованности учеников.

В тоже время, известны новые музыкальные сочинения, которые очень популярны у школьников, вызывают искренний интерес, желание исполнить, проаккомпанировать, поучаствовать в детском оркестре в процессе их разучивания. К таким популярным произведениям можно отнести, например, музыку из кинофильмов и мультфильмов: «Ромео и Джульетта», «Пираты карибского моря», «Криминальное чтиво», «Вестсайдская история», «Лунтик», «Маша и медведь» и др. Однако, часто бывает так, что педагогу-музыканту необходимо уметь «снимать» нотный текст с записи самостоятельно (поскольку не всегда есть возможность данный нотный текст найти). И здесь педагог-музыкант сталкивается с новой проблемой: каким образом ему записать нотный текст. Можно традиционно записать его на бумаге, однако, в современных условиях активно применяются программы записи нотного текста, которые позволяют не только ускорить саму запись, но и транспонировать мелодию, создавать партитуру к произведению, прослушивать запись, упрощать и усложнять изложение.

Безусловно, данные навыки формируются на основе изучения нового материала и новых технологий, вычленения из них самого важного и целесообразного в данный момент профессиональной деятельности. Иными словами, потребность овладения новыми умениями и навыками - важное качество, которое необходимо сформировать у будущего педагога-музыканта,

Синкретическое мировидение побуждает педагога-музыканта как к вариативному подходу к поиску решений музыкально-педагогических проблем, так и к, собственно, интерпретации музыкального текста, которая предполагает бесчисленное множество вариантов воплощения, количество которых увеличивается с накоплением навыков владения инструментом, расширения репертуара, технического оснащения педагога-музыканта. Бесконечная вариативность поиска звука, фразировки, кульминационных решений, смыслов музыкальной фразы, - сродни «бесконечности жизненного выбора и решений отдельного человека» [9;10]. Понять данный формат, найти способы соответствовать новым тенденциям и потребностям, — вот главная задача, которая

стоит перед педагогом- музыкантом. Иными словами, он должен быть всё время в тренде времени, опережая и предугадывая развитие процессов и явлений, перестраиваясь и как бы балансируя в море современных эволюционных волн.

В русле данных рассуждений, следует согласиться с Ю.В. Архиповой в том, что тенденция «соединить несоединимое ускоряет процесс «симбиоза» различных видов искусств» [4; с. 102]. Объединение приёмов кино, театра, рекламных продуктов, компьютерных игр трансформирует произведение искусства, создаёт новое произведение, в котором «сцена – всё: и зритель, и режиссёр, и шоумен, и камера, снимающая происходящее, и актёры придуманного действия, и закулисный мир, и наконец, тот, кто в данный момент демонстрирует своё искусство» [4;с. 102].

Подчеркнем, что в научном сообществе сложились два основных подхода к определению смысла понятия «синкретизм»: во-первых, примитивное единство и нерасчленённость явлений и процессов, на основе которых происходит развитие и последующая дифференциация составляющих компонентов; во-вторых, «объединение получившихся составляющих в новое единство» [8; с.30].

Общеизвестна научно-философская трактовка синкретизма: «первородное, недифференцированное состояние чего-либо (генетический синкретизм), и последующее «соединение разнородных элементов в единое целое в результате более или менее сознательных интеллектуальных или творческих процедур (вторичный синкретизм)» [8; с. 50]. В похожем ключе рассуждает А.М. Соколов, разделяя синкретизм на «естественный», основанный на первоначальном характере деятельности, и, «искусственный», который возникает «благодаря акту творчества» [12; с. 244] посредством определённого конструирования, соединения различных составляющих, часто из разных сфер науки и практики.

В русле данных исследований мы рассматриваем синкретизм в качестве принципиального метода, который необходимо использовать в условиях профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта, применительно к формированию его мировидения. Вслед за С.Г. Гутовой мы считаем, что «синкретизм как метод, в отличие от синтеза, выполняет функцию энтропии внутри любых искусственно созданных теорий, не оставляя им возможности превращаться в идеальные и потому мёртвые, далёкие от жизни формулы. Это своего рода попытка соответствовать принципу той самой живой действительности, которая столь же разумна (но не рациональна) и познаваема, насколько мистична и таинственна» [7; с. 124].

Принципы синкретического философского мировоз-

зрения подробно рассмотрены в работах С.Г. Гутовой. Автор подчеркивает «наличие синкретической предрасположенности во всей системе современного знания, что предполагает ясное понимание сущности культурно-исторического значения и функций синкретизма как формы мышления» [8; с 60].

Необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается большой интерес исследователей к проблемам синкретизма как метода в разных направлениях науки. Результаты научных и практических исследований, которые были проведены нами [2; с.16] позволяют выделить несколько универсальных, на наш взгляд, принципов формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта.

Во-первых, взаимозависимость, взаимодополняемость, привнесение в музыкальное образование явлений и процессов из далёких отраслей, когда музыкальное произведение становится не явлением художественного искусства, а творчеством более широкого порядка, связанного с информатикой, физикой, электроникой, инженерией и др. Поэтому логично указать первым принципом - принцип всеобщей взаимной связи вещей и явлений, принцип «абсолюта»: «всё во всём».

Как уже было отмечено нами, синкретические процессы и явления представляют собой результат активной творческой деятельности, результат конструирования и совмещения разных частей и фрагментов в единое целое. Поэтому следует согласиться с А.Н. Соколовым в том, что современные процессы музыкальной педагогики – безусловный результат искусственно-синкретизма, который при ориентации на «модель, принадлежащую иной культуре» по сути выступает как «имитируемое, благодаря акту творчества, состояние» [12; с. 244].

Второй принцип формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта – органичность, естественность, качество, при котором «образованная целостность превращается в «живую ткань». Таким образом, процесс искусственный обретает естественную природу» [4; с. 77]. «Синкретические движения в культуре... направлены на конструирование новой синтетической обобщённой модели мировоззрения, сообразной доминантным образцам предшествующего культурного опыта» [8; с. 61]. Поскольку синкретическое мировидение основано на определённой деятельности человека, к которой побуждает окружающая неопределённая, подвижная, турбулентная, насыщенная информацией реальность, постольку действие по преобразованию её, этой реальности, есть необходимое условие соответствия новому времени. Таким образом, принцип разумности, меры, «золотого правила» «обуславливает не только смысл человеческой деятельности, познава-

тельный процесс, но и конечный смысл всякого бытия» [7; с. 127].

Не менее важным принципом формирования синкретического мировидения педагога-музыканта выступает поиск того, что «позволит преобразовать себя и мир, стать с ним единым целым» [7; с.128]. Данный принцип не является самоцелью, он определяет поиск не столько гармонии, сколько баланса в отношениях человека и мира. Безусловно, средством преобразования мира и себя в мире у педагога-музыканта является музыкальное искусство, которое обладает особыми возможностями эмоционального воздействия на слушателя.

Известно, что эмоциональное содержание музыки считается самым важным фактором, влияющим на преобразующую функцию музыкального искусства. Однако, с развитием новых технологий, появлением достижений в науке и технике, музыкальное произведение часто перестаёт быть «чистой» музыкой, дополняется световыми эффектами, электронными звучаниями, видео-, теледополнениями, инженерией различного рода. В связи с этим, можно говорить о новых средствах музыкальной выразительности, которые начинают играть не меньшую роль в воздействии на слушателя, чем, собственно эмоциональное содержание музыкального произведения.

Необходимо отметить, что достаточно консервативная область деятельности педагога-музыканта даёт немного возможностей для изменения способов подачи музыкального произведения, так как, не смотря на смену программ и методик, учитель связан жёстким регламентом проведения занятий. Не случайно учителя музыки общеобразовательных школ всё чаще отмечают противоречия между музыкальными потребностями и интересами учащихся и содержанием учебных планов и программ музыкального образования. В этих условиях, педагогу-музыканту необходимо искать необходимый баланс между реальностью музыкально-образовательного процесса и собственной музыкально-педагогической деятельностью.

Данная ситуация может рассматриваться в качестве причины появления оснований для «создания нового мировидения, нового мировоззрения» [1; с. 399], одним из инструментов реализации которых выступает «синкретизм как один из постоянно присутствующих в истории человеческой мысли методов созидания учения на основании соединения разнородных начал» [8; с. 71]. Таким образом, третьим принципом формирования синкретического мировидения педагога-музыканта как «метода созидания учения на основании соединения разнородных начал» [8; с. 71], выступает постоянный поиск вышеназванного баланса, который выражается в изучении и применении новых средств музыкальной выразительности.

Исследование себя как профессионала, собственной музыкально-практической деятельности, подбор адекватных своей профессиональной сущности средств и способов работы, постоянное их преобразование в соответствии с потребностями учащихся, приводит к накоплению ценного опыта поступательного движения к самосовершенствованию в свободном акте педагогического творчества.

Следующий принцип формирования синкретического мировидения педагога-музыканта выступает как условие «взаимодополняемости, комплементарности, архетип гармоничного сосуществования в человеке противоположностей, преодоление которых порождает новый качественный феномен» [8; с.128], связанный с пониманием мира как целостного универсума, в котором человек является центральным звеном. В данном случае процесс взаимодополнения, комплементарного (избирательного) соединения нового звукового качества, новых форм и техник приводит к появлению нового содержания и смыслов, которые действуют как «модель культурного опыта в результате синкретического процесса» [8; с. 128], а также приводят к усилению преобразующей функции синкретизма как основы для «порождения новых смыслов и контекстов уже существовавших идей, учений, традиций», как «фактора накопления, систематизации и трансляции культурного опыта» [8; с. 64].

Полагаем, что усилившаяся в современном мире трансформация одного вида искусства в другой, должна учитываться и использоваться в музыкально-педагогической практике как особый вид сотрудничества, в котором музыкальное произведение- «процесс взаимодействия художника с текстом, текста с производством культуры» [4; с. 102], и человек здесь «является и субъектом, и объектом, инструментом и произведением искусства [4; с.118].

Здесь необходимо обратиться к практике профессиональной подготовки педагога-музыканта в вузе, в центре которой находится его инструментально-исполнительская подготовка. Подчеркнем, что в условиях вузовской инструментально-исполнительской подготовки педагога-музыканта по-прежнему доминирует традиция российской исполнительской школы. В ней особая роль принадлежит интерпретации художественного образа, которая непосредственно связана с богатством ассоциаций исполнителя, его пониманием исполнительской стилистики автора, культурным контекстом его творчества. Вместе с тем, необходимо принимать во внимание то, что, в настоящее время чрезвычайно снизился уровень инструментально-исполнительской подготовки абитуриентов педагогических вузов. Не редки случаи появления абитуриентов без музыкального образования, у которых также необходимо сформировать начальные навыки игры на инструменте как основы для их дальней-

шей профессиональной работы. Это требует от педагога вуза особых подходов к работе с такими студентами, которым требуется ускоренный курс элементарной теории музыки, знакомство с практикой чтения нотного текста и быстрое овладение инструментом.

Вышеуказанные изменения в уровне подготовки абитуриентов связаны с общей социокультурной ситуацией, которая приводит к необходимости изменять подходы к преподаванию в вузе инструментально-исполнительских дисциплин. Новые подходы обуславливают тот факт, что средством выполнения учебных планов и формирования необходимых компетенций служит «синкретическое творчество, которое принимает форму, соотносящуюся с доминирующими формами своего времени» [8; с 72].

Данными формами в практической работе служат следующие: максимально точная, много раз проводимая, диагностика уровня исполнительских способностей будущего педагога-музыканта (слух, память, реакция, координация, уровень и длительность восприятия учебного материала и др.); скрупулёзный, адекватный способностям и уровню исполнительской подготовки подбор инструментального репертуара, который должен быть разнообразным по характеру, жанровой принадлежности, стилистике, требовать от исполнителя максимального количества вариантов звукоизвлечения. Важным средством выступает возможность применения компьютерных технологий, создание своих переложений, аранжировок, упрощений и сокращений нотного текста, что позволяет узнать о музыке самое важное, вычленив главную тему, мотив, фрагмент.

Безусловна необходимость использования в работе музыкального синтезатора не только как замены механического фортепиано, но как нового музыкально-синтетического инструмента, хранящего базу музыкальных сэмплов, позволяющую создать и применять разные типы сопровождения.

Всё это дает возможность компенсировать недостаточную инструментально-исполнительскую подготовленность будущего педагога-музыканта и путём взаимодополняемости в учебном процессе создать условия для повышения мотивации в обучении, стремления к совершенствованию инструментально-исполнительских навыков для постоянного постижения смыслов и конструирования новых решений и моделей профессиональной деятельности.

В настоящее время появление новых электронных инструментов, средств хранения и воспроизводства музыкального материала, позволяют организовать обучение музыке и ее исполнение практически в любых условиях, при наличии соответствующего техническо-

го обеспечения. При этом педагог-музыкант должен иметь навыки и умения более широкого спектра: собрать и подключить оборудование, использовать его в процессе мероприятия, занятия, урока, концерта, владеть организаторскими, культурно-просветительскими навыками работы с людьми разного возраста (учениками, руководителями). А также творчески применять знание классического репертуара, который, чаще всего приходится использовать не полностью, а частично, выбирая самые яркие фрагменты. Умение выбрать такие фрагменты также является необходимой составляющей профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта.

Всё вышеизложенное приводит нас к следующему принципу формирования синкретического мировидения будущего педагога-музыканта, который заключается в определении цели, «задающей смысл любому этапу познавательного процесса. Цель, в таком случае, не является частью самого этого процесса, она хотя и связана с практической деятельностью человека, но в тоже время берёт своё начало в трансцендентном. С одной стороны, цель объединяет в себе идеал, совершенство, полноту в качестве основной мотивации поиска истины, а с другой стороны, обнаруживает её конкретное воздействие на жизненные ориентации человека в форме безусловного нравственного начала» [7; с.129].

В связи с вышесказанным необходимо определить, какова цель профессиональной подготовки педагога-музыканта в условиях обучения в современном вузе. Следует согласиться с А.Н. Соколовым в том, что «предметом обсуждения в таких случаях

должен быть уже не музыкальный текст (его не существует), а коллективный творческий акт, действие, достигающее или не достигающее в силу ряда обстоятельств поставленной цели – духовного слияния с «универсумом» [12, с. 254].

Полагаем, что определение цели профессиональной деятельности сугубо индивидуально для каждого педагога-музыканта, однако следует также согласиться с А.Н. Соколовым в том, что достижение равновесия с окружающим «универсумом», пространством деятельности и жизни является общим стремлением. «Целостность мировидения педагога-музыканта позволяет ему ставить и решать педагогические задачи, среди которых в настоящее время важнейшей выступает взаимосвязь музыки как вида искусства и вида человеческой деятельности со всеми сторонами жизни человека» [3; с.43].

Таким образом, новые подходы к содержанию профессиональной подготовки педагога-музыканта побуждают к исследованиям музыкально-педагогического процесса с новых точек зрения. В ходе таких исследований будут определяться все новые необходимые качества и свойства личности будущего педагога-музыканта, соответствующие современной реальности, достижениям технического прогресса, цивилизации, изменившимся социальным отношениям, идеологическим установкам. Вместе тем, мы полагаем, что в числе таких качеств обязательно должно присутствовать синкретическое мировидение, которое выступает как способность будущего педагога-музыканта мыслить и действовать по-новому, применяя и используя накопленный музыкальной культурой опыт.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания/Н.З. Алиева. - Москва.: Акад. Естествознания, 2008. -512 с.
2. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Синкретическая модель профессиональной деятельности педагога-музыканта и способы её реализации в условиях вузовской подготовки//И.В. Арановская, Г.Б. Двойнина, Г.Г. Сибирякова./Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2022. №9-2. С.15-20.
3. Арановская И.В., Двойнина Г.Б., Сибирякова Г.Г. Синкретический подход как методология высшего музыкально-педагогического образования// И.В. Арановская, Г.Б. Двойнина, Г.Г. Сибирякова./Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. 2021.№7. С. 54-59.
4. Архипова Ю.С. Синкретизм в структуре культуры: дис. . . канд. философских наук:09.00.13- Саратов, 2005. - 145 с.
5. Богатов М.А. Бытие произведения искусства: феноменологический анализ: автореф. дис. . . д-ра философских наук: 09.00.01 – Онтология и теория познания. – Саратов: СГУ, 2019. -33с.
6. Василькова В.В. Синергетика и теория социальной самоорганизации: дис. . . д-ра философских наук:09.00.08-С.-Петербург: 1999.-459 с.
7. Гугова С.Г., Методологический синкретизм в научных и философских системах //С.Г. Гугова/контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Т 6. № 5А. С. 123-132.
8. Гугова С.Г. Синкретические учения всеединства в истории философии. Теоретико-методологический аспект: дис. . . д-ра философских наук: 09.00.03- Екатеринбург, 2018. - 345 с.
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетический подход, //Вопросы философии. - 1998. №7. - С.3.
10. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение.-М.: - КомКнига, 2005.-240 с.
11. Рожновский В.Г. Синкретизм, взаимодействие, синтез: генезис форм классической музыки/ В.Г. Рожновский.-М.: Бослен, 2006.-208с.
12. Соколов А.С. Музыкальная композиция XX: диалектика творчества. Исследование. – М.: Издательский Дом «Композитор», 2007.-272 с.

13. Тарасова О.И. Художественное образование в ситуации «между»: экономический прагматизм, практика искусства, прѳξξс//Берегиня.777.СОВА, 2020, № 3 (46). С. 154-163.
14. Холмогорова О.В. Страсти по утраченной целостности. Тенденции нового «синкретизма» в художественной практике 1970-90-х годов// О.В. Холмогорова./Картины мира в искусстве XX века. Штрихи к портрету эпохи. Ред. В.П. Толстой, Москва: НИИ Российской АХ, 1994.- С. 163-177.

© Арановская Ирина Владленовна (aalu@yandex.ru), Двойнина Галина Борисовна (madam.dvoynina2010@yandex.ru),  
Сибирякова Галина Георгиевна (sib-610@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## ВНЕАУДИТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

### EXTRACURRICULAR PRACTICAL TRAINING FOR FOREIGN MILITARY PERSONNEL IN THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

L. Aseykina  
L. Kashina

*Summary:* The article considers the influence of extracurricular practical training on solving the tasks of teaching foreign servicemen the language of the specialty. The specifics of its implementation in a foreign audience when teaching aviation-technical Russian are revealed and justified; a classification of forms of extracurricular practical training is developed and the functions of subjects of pedagogical interaction are defined; experience of using this type of educational work at the stages of training is presented in order to build up the cadets' speech educational and professional competence and self-realization of the future specialist.

*Keywords:* extracurricular workshop, foreign military personnel, specialty language, speech educational and professional competence.

**Асейкина Лариса Степановна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков  
l.aseykina@gmail.com

**Кашина Лариса Георгиевна**

Старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

*Аннотация:* В статье рассмотрено влияние внеаудиторного практикума на решение задач обучения иностранных военнослужащих языку специальности. Выявлена и обоснована специфика его проведения в иностранной аудитории при обучении авиационно-техническому русскому языку; разработана классификация форм внеаудиторного практикума и определены функции субъектов педагогического взаимодействия; представлен опыт использования этого вида учебной работы на этапах обучения с целью наращивания у курсантов речевой учебно-профессиональной компетенции и самореализации будущего специалиста.

*Ключевые слова:* язык специальности, внеаудиторный практикум, иностранные военнослужащие, речевая учебно-профессиональная компетенция.

Изучение дисциплины «Язык специальности» нацелено на овладение иностранными военнослужащими (ИВС) русским авиационно-техническим языком как средством получения информации для учебной и служебной деятельности, как инструментом профессионального общения в решении теоретических и практических задач. Обучение дисциплине осуществляется в сочетании и взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы посредством синергетической схемы «прямой зависимости» (аудиторное учебное занятие – внеаудиторное занятие), что является [4] условием оптимизации учебного процесса. Оба вида деятельности имеют одну цель – формирование языковой и речевой профессиональной компетенции будущего специалиста.

Составной частью внеаудиторной учебной работы с ИВС являются внеаудиторные практикумы, беседы, доклады, теоретические конференции, тематические вечера, экскурсии, коллективные посещения музеев, выставок, театров и т.п. [8]. Это обусловлено тем, что любая учебная, научная, социокультурная деятельность иностранцев, осуществляемая на русском языке, является компонентом изучения и совершенствования самого языка, значительным резервом в достижении целей обучения ему.

Внеаудиторный практикум (ВП) в научно-методиче-

ской литературе рассматривают как индивидуальные самостоятельные «упражнения или тренинги, направленные на отработку различных навыков, закрепление практических знаний» [11], как «вид учебной деятельности, выполняемый обучающимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1], например, ВП – набор текстов для внеаудиторного чтения, тестов и заданий к текстам [7]. Исследователи выделяют принципы организации внеаудиторной работы [5, 7, 10], отмечают необходимость ее профессиональной направленности [5, 6, 7, 9, 10] и ту роль, которую ВП играет в обеспечении мотивации обучающихся [6, 7]. Основное внимание методисты уделяют особенностям проведения внеаудиторного чтения у российских студентов и курсантов [5, 7, 9].

Изучение научно-методической литературы показывает недостаточную разработанность вопроса о формате ВП, использовании его для решения учебно-воспитательных задач. Отсутствуют публикации о специфике ВП для ИВС по учебным дисциплинам, о функциональных ролях преподавателя и курсанта. Поэтому цель данной статьи – исследовать влияние ВП на решение задач обучения ИВС языку специальности. Для этого необходимо дать теоретическое обоснование исследованию – выявить совокупность подходов к организации ВП и

принципы педагогической деятельности; определить цели, задачи, формы и основные методы проведения ВП, функции участников взаимодействия; представить опыт применения форм ВП на этапах обучения ИВС языку специальности. Научная новизна исследования связана с обоснованием специфики проведения ВП для ИВС по языку специальности; разработкой классификации форм ВП по разным критериям; ролевой регламентации субъектов педагогического взаимодействия.

Мы считаем внеаудиторный практикум по языку специальности частью внеаудиторной учебной работы иностранных военнослужащих, которая осуществляется самостоятельно или с помощью преподавателя для решения задач обучения дисциплине и становления будущего специалиста. Поскольку с позиций системного подхода образовательно-воспитательное пространство предстает как интеграция и взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы, мы будем шире рассматривать ВП, т.е. в соответствии с целями и множеством задач, среди которых следующие:

- закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных на аудиторных занятиях;
- изучение новой терминологии, чтение и перевод специальных текстов;
- анализ самостоятельных работ, коррекция учебно-познавательных знаний и умений ИВС;
- формирование культуры умственного труда, самостоятельного мышления, способности к самоорганизации и самосовершенствованию;
- развитие исследовательских способностей и профессионально значимых качеств;
- оказание помощи ИВС в подготовке к экзамену, практическим и контрольным занятиям;
- регулирование целенаправленной работы ИВС по освоению языка специальности и овладению технологией самообразования.

Качественная реализация задач возможна при системной организации различных форм ВП, которые можно классифицировать по следующим основным критериям:

- характер педагогических целей и задач: тренинг; подготовка к занятиям, экзамену и олимпиаде; анализ и коррекция самостоятельных работ; решение проблем отставания от программы; прием внеаудиторного чтения; консультирование; совместная научно-исследовательская работа; обсуждение профессионально значимых тем и проблем и т.д.;
- уровень познавательной активности ИВС: привитие интереса к знаниям, обучение технологиям самостоятельной работы, стимулирование интересующей и творческой активности, разработка доклада / научной статьи и др.;

- количество курсантов: массовая, групповая, парная, индивидуальная форма;
- время работы: кратковременный, двухчасовой (два академических часа), единовременный, систематичный, периодический ВП;
- характер содержания: обучающая, исследовательская, творческая, контролирующая, корректирующая, стимулирующая форма;
- контингент курсантов: по уровню языковой подготовки, принадлежности к одной или нескольким странам, в зависимости от военно-технической специальности и интересов;
- направления деятельности: общеинтеллектуальная (организация самостоятельной познавательной деятельности, развитие профессиональных интересов); духовно-нравственная (оказание помощи в самоорганизации и самосовершенствовании); творческая форма (обучение технологиям создания интеллектуальных и мультимедийных продуктов: вторичных текстов, тестов, эссе, классификаций, схем, презентаций и др.).

Данная классификация форм ВП позволяет преподавателю творчески, с учетом объективных условий и субъективных возможностей ИВС и преподавателей выбрать для работы необходимую форму ВП. А вот выбор педагогических методов осуществляется в зависимости от контингента курсантов, целей и содержания планируемой работы, наличия времени, материально-технической базы, профессиональной подготовки преподавателя и его личностных качеств и т.д.

Дифференцированный и личностно-деятельностный подходы к реализации задач ВП предусматривают учет индивидуальных способностей, возможностей, интересов и потребностей субъектов образовательного процесса, соблюдение ролевой регламентации и определенной системы принципов посредством вариативной организации ВП, выбора соответствующих форм и методов работы.

Система принципов в рамках этих подходов регулирует деятельность ИВС и преподавателей в организационно-содержательном и методическом аспектах. В соответствии с общедидактическими принципами научности, дидактической вариативности и доступности, обеспечения отбора информации и наглядности учитываются познавательные, деятельностные и личностные качества ИВС, объективные факторы (наряды, командировки, отставание из-за болезни, вынужденного отпуска и др.) и субъективные трудности в освоении учебного материала. Осуществляемая на ВП учебно-познавательная и коммуникативная деятельность ИВС предусматривает реализацию принципов сознательности и творческой активности, т.е. осознание целей и условий работы, использование интерактивных методов, повышающих

мотивацию и активность курсантов в наращивании речевой профессиональной компетенции, стимулирующих развитие творческих способностей и волевых качеств. При этом обязательные требования – реализация обратной связи, консультирование, мониторинговое отслеживание условий обучения и уровня достижения учебно-воспитательных целей.

Кроме того, основными принципами организации внеаудиторных занятий [5], в том числе ВП, является демократизация и гуманизация субъект-субъектных отношений и оптимизация всей учебно-воспитательной работы. Хотя внеаудиторная деятельность не скована жёсткими правилами, отличается большей свободой и часто строится на основе неформального взаимодействия всех участников [5, 9], однако в условиях ВП необходима ролевая регламентация и соблюдение субъектами определенных требований. «Педагогическое взаимодействие продуктивно, если педагог, используя свои личностные потенции и профессионализм, превращает его в целенаправленную совместную с учащимися творческую жизнедеятельность, если последние становятся реальными субъектами всех видов и форм такой» [5, с. 87].

От компетентности, педагогического мастерства и личностных качеств педагога зависит уровень сотрудничества и сотворчества с ИВС и в целом учебно-воспитательная значимость ВП. Преподаватель должен понимать разные педагогические ситуации, хорошо знать индивидуальные особенности ИВС, чтобы правильно осуществлять планирование, обоснованно определять цель и содержание ВП, вести поиск оптимального для конкретных условий варианта проведения практикума при минимально необходимых затратах времени и усилий его участников. Наряду с традиционными особую актуальность приобретают те методы, которые активизируют познавательные и творческие силы курсантов: интерактивные методы (анализ конкретных ситуаций, «круглый стол», прием внеаудиторного чтения, индивидуальный практикум и др.), активное погружение в организуемую деятельность (выполнение заданий самостоятельной работы, изучение терминологии и работа со справочной литературой, чтение специальных текстов, научно-исследовательская работа и др.).

Организуя ВП, преподаватель может сам проводить его в качестве наставника, партнера, научного руководителя, консультанта, помощника, инициатора общения или осуществлять методическое руководство самостоятельной работой ИВС опосредованно. Для этого разрабатываются методические рекомендации по подготовке к экзамену, практическим и контрольным занятиям, в которых предлагается алгоритм работы, даны опоры – образцы выполнения заданий и советы по составлению планов, написанию вторичных текстов (аннотаций, рефе-

ратов), созданию схем и таблиц, применению иллюстраций; приводится список литературы (учебной, научной, справочной). Для работы ИВС с техническими средствами созданы памятки на русском языке по поиску информации, работе с текстами, тестами, презентациями. Даны рекомендации по использованию электронных учебных пособий.

Правильно организованный ВП является ключевым фактором учебной мотивации курсантов. Также мотивацию повышают и такие методы, как постановка конкретной цели, поощрение обучающихся в ее достижении, определение значимости каждого курсанта в общем деле, соблюдение форм и сроков отчетности, контроль работы и пояснение критериев оценки [7]. Для поддержания положительной установки ИВС к обучению следует обеспечить педагогические условия. Во-первых, специальные тексты для внеаудиторного чтения, тренингов, подготовки к экзамену и рубежным контролям должны быть новыми, профессионально актуальными, учитывать интересы ИВС и уровень языковой подготовки, иметь практическую значимость, влиять на интеллектуальные и эстетические эмоции курсантов. Во-вторых, эти тексты должны «соответствовать методическим требованиям последовательности, терминологической и смысловой преемственности, постепенного нарастания сложности» [6, с. 214].

Для курсантов ВП является возможностью решить многочисленные учебные проблемы, получить ответы на важные и волнующие вопросы, научиться работать организованно, продуктивно и творчески. С одной стороны, они могут абсолютно самостоятельно изучать новую терминологию, знакомиться с профессионально значимой информацией, наращивать умения и навыки в военно-учебной и научной деятельности. С другой стороны, организуемое преподавателями интерактивное взаимодействие позволяет одним курсантам ликвидировать пробелы в знаниях, другим – быть не только соавторами научных статей, но и выступать в роли консультантов – знатоков авиационной терминологии или инициаторов обсуждений новинок техники. При этом у ИВС появляется «больше возможностей для размышлений над реальным опытом в контексте разных мнений, сопоставления точек зрения и их истолкования» [9, с. 171], а также активно развиваются навыки общения в профессиональном дискурсе.

Влияние ВП на формирование и наращивание коммуникативной профессиональной компетенции ИВС технических специальностей осуществляется в течение всего срока обучения. Регулярными являются такие формы ВП, как прием внеаудиторного чтения, подготовка к практическим занятиям и рубежным контролям, консультирование, контроль, анализ и коррекция самостоятельных работ. Однако задачи, формы и методы ВП существенно

расширяются и на каждом этапе обучения актуализируются по нескольким причинам. С одной стороны, ежегодно на основных курсах увеличивается количество курсантов из разных стран. По итогам предвузовского этапа организуется дифференцированное обучение некоторых групп позднего заезда, курсантов с проблемами здоровья, сложной адаптации, ИВС с социокультурными и психологическими особенностями (менталитет, мотивация, уровень образования, знание языков и др.) [2]. С другой стороны, развиваются ТСО, программное обеспечение, разрабатываются учебно-методические пособия (практикумы для реализации дифференцированного обучения) – различные инструменты, мотивирующие курсантов и организующие работу ВП. Важно отметить взаимосвязь целей и содержания программы по дисциплине на каждом курсе с задачами и формами ВП.

На начальном этапе обучения языку специальности ИВС особенно нуждаются в педагогическом сопровождении: поддержке, рекомендациях по самоорганизации, помощи в освоении учебных материалов (в том числе прошедших методическую обработку – адаптацию). Актуальны регулярные практикумы-консультации по освоению моделей выполнения заданий к спецтекстам, а также двухчасовые ВП для обучения конспектированию лекций и работе с новой терминологией, составлению классификаций и схем. Задача преподавателя – помочь ИВС преодолеть психологические барьеры и пассивность, заинтересовать их перспективами будущей военно-технической деятельности, создать в самостоятельной работе для определенных курсантов условия максимальной опеки и постоянного контроля.

Второй курс обучения дисциплине нацелен на использование в общении языковой и смысловой вариативности, обучение приемам трансформации языковых конструкций. К тренировочным ВП привлекается электронное учебное пособие, помогающее формировать автоматизм в употреблении терминов и языковых конструкций, проводить текущий контроль и самоконтроль речевых компетенций ИВС, поддерживать их интерес к обучению. Учитывая индивидуальные способности курсантов, преподаватели стимулируют их самостоятельность, интерпретирующую и творческую активность, привлекая к участию в конкурсах и олимпиадах, к разработке сообщений, докладов и презентаций. В совместной с преподавателем научно-исследовательской работе курсанты учатся собирать нужную информацию и анализировать ее, структурировать текст научной статьи и выступать с сообщением об итогах исследования.

На завершающем этапе обучения языку специальности ИВС учатся проводить структурно-смысловый анализ специального текста и обрабатывать его, делая

компрессию, создавая вторичные тексты (аннотации, рефераты). Этот этап посвящен «контрольно-оценочному аспекту формирования речевой профессиональной компетенции» курсантов [3, с. 228], подведению итогов совместной работы с преподавателем и демонстрации реальных результатов самостоятельной работы ИВС. Прием внеаудиторного чтения аутентичных авиационно-технических текстов (индивидуальный или парный ВП) включает собеседование, тестирование, оценку или сравнение объектов информации – в целом, демонстрацию уровня коммуникативной компетентности курсантов. К этому времени они выработали свою методику организации самостоятельной работы в достижении учебных целей, поэтому ответственно готовятся к экзамену – многоуровневому, многоаспектному анализу специального текста, чтобы доказать свою способность самостоятельно осваивать и обрабатывать профессиональную информацию, общаться в авиационно-технической среде.

Изучая влияние ВП на достижение целей обучения, мы использовали наблюдение за реальной учебной деятельностью по языку специальности, проводили анкетирование ИВС и беседы с преподавателями профильных дисциплин. Опрос курсантов подтвердил значимость для них практически всех используемых форм ВП, помощи преподавателей в учебе, обретении уверенности в своих силах и совершенствовании знаний языка, завоевании авторитета в курсантской среде. Преподавателями отмечен более высокий уровень речевых умений в выступлениях ИВС на семинарах, а при выполнении самостоятельных работ – умения логично строить высказывания и вести профессиональный диалог.

Наше исследование внеаудиторного практикума для иностранных военнослужащих по языку специальности, проведенное с позиций системного, дифференцированного и личностно-деятельностного подходов с опорой на значимые принципы, выявило специфику и роль этого вида внеаудиторной деятельности. Разработана и представлена классификация форм ВП по разным критериям, обосновано использование системы форм на каждом курсе. Определены функции преподавателя в организации ВП, выборе методов и в методическом руководстве деятельностью ИВС. Выяснение роли ВП в обучении курсантов приводит к выводу о необходимости использования разных его форм в соответствии с интересами и потребностями ИВС, а также задачами и особенностями каждого этапа обучения языку специальности.

Практическую значимость может иметь представленный в статье опыт применения форм практикума для формирования и наращивания речевой профессиональной компетенции иностранных военнослужащих, развития их способностей и личностных качеств.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. – 2009. 448 с.
2. Асейкина Л.С., Кашина Л.Г. Особенности самостоятельной работы иностранных военнослужащих с адаптированным учебным материалом по языку специальности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 04/2. С. 35–41.
3. Биченок Л.П. Организация самостоятельной работы с иностранными военнослужащими в военном вузе // Вестник Чувашского университета. – 2018. – № 4. С. 224–230.
4. Деккер Э.Т. Специфика организации внеаудиторного чтения художественных текстов военной тематики в иностранной аудитории // Русский язык в военном вузе. – 2022. – № 3 (7). С. 12. URL: <https://limited-vumo.mil.ru/upload/site57/zMhZQGqg5r.pdf> (дата обращения: 23.05.2023).
5. Казаренков В.И., Прокоп Юри, Казаренкова Т.Б. Внеаудиторные занятия студентов по учебным предметам (организационно-педагогический аспект) // Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. – 2015. – № 4. С. 85–92.
6. Козорог Э.П. Текст по специальности как составная часть обучения РКИ. URL: <http://lib.ulstu.ru/venec/disk/2021/29.pdf> (дата обращения: 10.07.23).
7. Колесникова А.Ю., Чижикова С.Н. Содержание и оценка внеаудиторного практикума в качестве источника внутренней мотивации к изучению иностранного языка // Межвузовский сборник научных трудов. Том выпуск 25. МО РФ; Министерство образования и науки РФ КВВАУЛ. Краснодар. – 2021. С.137–143.
8. Примерные нормы времени по видам учебной деятельности, включаемым в учебную нагрузку педагогических работников образовательных организаций МО РФ, и иным выполняемым ими видам деятельности. Приложение к указаниюм статс-секретаря – заместителя Министра обороны РФ от 4 ноября 2017 г., № 205/2/513.
9. Ростовцева П.П. Особенности аудиторной и внеаудиторной работы в вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). С. 170–172.
10. Сычева Л.В. Домашнее чтение как одно из направлений обучения РКИ // Научный вестник Воронежского архитектурно-строительного университета. – 2015. С. 59–62.
11. URL:<https://studfile.net/preview/1664920/page:19-20/> (дата обращения: 14.07.2023).

© Асейкина Лариса Степановна (laseykina@gmail.com), Кашина Лариса Георгиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## LANGUAGE MOOC: FEATURES AND MAIN CHARACTERISTICS

O. Volobueva

*Summary:* Language Massive Open Online Courses (LMOOCs) are specialized online courses with unlimited access and potentially unlimited number of participants for learning a foreign language. The article discusses the features and main characteristics of the language MOOC, as well as ways to improve language online courses.

*Keywords:* Language Massive Open Online Course (LMOOC), foreign language, effective language MOOC, characteristics of language MOOC.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) представляют собой важное направление дистанционного образования. МООК размещены на международных и национальных образовательных платформах, посвящены изучению разнообразных учебных дисциплин и направлений, имеют различные форматы и разработаны в соответствии с разными педагогическими моделями.

Отдельно можно выделить языковые МООК (англ. Language Massive Open Online Courses – LMOOCs) – «специализированные онлайн-курсы с неограниченным доступом и потенциально неограниченным количеством участников для изучения иностранного языка» [6, с.1].

Появление языковых МООК следует общим тенденциям в развитии онлайн-образования, однако, наиболее широкое распространение языковые МООК получают во время пандемии COVID-19, происходит увеличение как количества языковых курсов, так и количества зарегистрированных слушателей [15]. По данным крупнейшего агрегатора дистанционных курсов Class Central в 2020 г. языковые онлайн-курсы входят в десятку наиболее востребованных [20]. Согласно проведенным исследованиям, увеличивается также период времени, который учащиеся посвящают изучению материалов МООК, и языковая активность слушателей [10], продемонстрирована более высокая мотивация к изучению иностранного языка [9].

Языковые онлайн-курсы способствуют развитию компетенций учащихся в области иностранного языка [14], разработаны, как правило, для разного уровня владения языком и посвящены определенному аспекту изучаемого языка, например, изучению грамматики или

## ЯЗЫКОВОЙ МООК: ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Волобуева Ольга Николаевна**

К. филол. н., доцент, Тюменский индустриальный университет  
volobueva-olga-n@yandex.ru

*Аннотация:* Языковые массовые открытые онлайн-курсы (МООК) представляют собой специализированные онлайн-курсы с неограниченным доступом и потенциально неограниченным количеством участников для изучения иностранного языка. В статье рассматриваются особенности и основные характеристики языкового МООК, а также пути совершенствования языковых онлайн-курсов.

*Ключевые слова:* языковой массовый открытый онлайн-курс (МООК), иностранный язык, эффективный языковой МООК, характеристики языкового МООК.

произношения, устной или письменной коммуникации, подготовке к языковым экзаменам, академическому письму, особенностям профессионального общения и др. Например, на российской образовательной платформе Stepik можно найти различные онлайн-курсы по изучению английского языка: Курс обучения чтению на английском языке, Все времена английского, Common English Adjectives, My pronunciation Guide, Easy way to technical writing, TOEFL Vocabulary и др. [22].

Языковые МООК предлагают изучение разных языков на разных платформах, начиная от основных поставщиков МООК (таких как Coursera, EdX, Udacity) до менее крупных, размещенных на платформах отдельных университетов. Хотя более чем половина языковых МООК предназначены для изучения английского языка, интерес к другим языкам растет, и появляется все больше курсов по изучению арабского, китайского, японского, испанского и других языков [14].

Разработка и продвижение языковых МООК поддерживается ведущими национальными университетами для популяризации языка и культуры своей страны [12; 5]. Также существуют государственные программы по изучению иностранных языков. Например, в Китае языковые МООК рассматривают как средство для продвижения реформы обучения иностранным языкам. В настоящее время более трехсот языковых онлайн-курсов запущено на iCourse и xuetangX, двух крупнейших национальных платформах в Китае. Ожидается, что это число будет расти, поскольку все больше преподавателей иностранных языков стремятся запустить свои собственные МООК [8].

На крупнейшей национальной платформе «Открытое

образование», предлагающей онлайн-курсы, разработанные в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, размещены языковые MOOK от ведущих российских университетов. Это курсы по изучению русского языка как иностранного и курсы по изучению европейских и восточных языков (английский, немецкий, испанский, арабский, персидский, японский, корейский, китайский). Некоторые курсы разработаны как на русском, так и на английском языке (например, курсы арабского, корейского и японского языков). Большинство курсов по изучению иностранных языков разработаны для начального уровня [2].

Языковые MOOK вызывают интерес у российских и зарубежных исследователей. MOOK изучаются с точки зрения их интеграции в очный процесс обучения с помощью методики перевернутого класса [25] или смешанного обучения [24; 3], исследуется мотивация слушателей к изучению языковых MOOK [7], проблемы взаимодействия слушателей в процессе изучения материалов MOOK [18; 13].

Несомненно, актуальным остается вопрос, насколько эффективным является изучение иностранного языка посредством MOOK. Проведенный анализ навыков чтения и письма (MOOK English Reading and Writing) [25], грамматических навыков (MOOK Conjunctions, Connectives, and Adverb Clauses) [1], навыков произношения (MOOK Improving your Spanish Pronunciation) [17] слушателей MOOK продемонстрировал положительные результаты и отзывы со стороны учащихся.

Тем не менее, несмотря на преимущества языковых MOOK, отмечается их особая специфика, которая выражается, прежде всего, в ориентации на развитие практических навыков обучающихся. В этой связи исследователи стремятся сформулировать характеристики, которыми должен обладать языковой MOOK, и предложить рекомендации по его эффективному проектированию. Ученые сходятся во мнении, что языковые MOOK должны предоставлять слушателям не только теоретические объяснения и примеры, но и возможности как для индивидуальной, так и для коллективной практики, и получения обратной связи [6; 21], вызывать положительные эмоции [10] и чувство принадлежности к сообществу учащихся [16]. Темы и задания языкового MOOK должны быть связаны с реальными жизненными ситуациями, что может способствовать позитивному и автономному мышлению учащихся [23].

Характеристики эффективного, по мнению М. Соколик, языкового MOOK включают вовлеченность, взаимодействие и самоорганизацию студентов, присутствие инструктора, иммерсивные материалы, такие как обучающие видео, которые предоставляют аутентичные примеры языка и культуры обучения (в отличие от видео с

«говорящими головами»), сочетание неформальной обратной связи со сверстниками и их самооценки [21]. В систематическом обзоре литературы, посвященной изучению языковых MOOK, М. Саллам и др. показали, что тремя наиболее распространенными характеристиками языкового MOOK являются (1) средства коммуникации, способствующие взаимодействию, (2) видеоматериалы, демонстрирующие лингвистическое и культурное содержание и (3) инструменты оценки, предназначенные для разнородных групп участников курса [19].

Исследования по изучению мнения слушателей о степени удовлетворенности различными аспектами MOOK, такими как содержание и дизайн видеолекций, речь и манера изложения лекторов, качество проверочных заданий, график прохождения курса, техническая поддержка и др. [8], способны помочь сформулировать конкретные предложения по проектированию и дизайну языковых MOOK.

Так, А. Химено-Санс выдвигает следующие предложения по улучшению MOOK по изучению испанского языка: (а) предоставление видео с транскрипцией на испанском и английском языках; (б) разрешение учащимся замедлять видео; (в) добавление ссылки на бесплатные онлайн-словари; (г) включение автоматически созданных глоссариев; (д) встраивание инструмента записи голоса во все упражнения, содержащие аудиоматериалы; (е) организация занятий по разговорной практике по инициативе учащихся; (ж) курирование ресурсов, рекомендованных студентами; (з) предоставление списка свободно доступных дополнительных материалов [11].

Совершенствованию языковых MOOK может также способствовать учебная аналитика (Learning Analytics) на основе анализа различных данных о слушателях MOOK с использованием современных технологий, таких как статистика, машинное обучение, контент-анализ, анализ социальных сетей, анализ текста, визуализация данных [26].

Рассмотрим характеристики языкового MOOK на примере онлайн-курса «Деловой английский для нефтегазовой отрасли» [4], разработанного коллективом авторов Тюменского индустриального университета. Проанализируем такие аспекты языкового MOOK, как а) структура и содержание курса, б) видеоматериалы, в) проверочные задания, г) взаимодействие слушателей.

### Структура и содержание курса

MOOK «Деловой английский для нефтегазовой отрасли» направлен на совершенствование навыков устного и письменного делового общения на английском языке для учащихся с уровнем владения языком А2-В1. Изучив курс, слушатели узнают об особенностях деловой

коммуникации (эффективные способы поиска работы, правила поведения на собеседовании, особенности ведения телефонных переговоров, требования к оформлению деловых писем и др.) и смогут развить навыки, необходимые в ситуациях делового общения (устройство на работу, презентация своей компании, ведение переговоров, написание делового письма и др.). Спецификой курса является ориентация на студентов, обучающихся по направлению «Нефтегазовое дело», и представителей нефтегазового сектора, следовательно, в программе курса предусмотрены темы и видеоматериалы, связанные с нефтегазовой отраслью.

МООК состоит из 12 тематических разделов, каждый раздел в свою очередь состоит из двух тем. Тема включает в себя два видеоролика (фрагмента) продолжительностью 7-12 минут. Таким образом, количество лекций в курсе составляет 48, общая продолжительность видеоматериалов – более 8 часов. Освоение материала раздела рассчитано на одну неделю. Оценка полученных знаний и навыков осуществляется с помощью тестирования [2].

#### Видеоматериалы

Видеолекции записаны в формате лектор + графика. Структура лекции зависит от изучаемой темы. Лектор представляет языковой материал, объясняет значение и особенности употребления тематической лексики и устойчивых выражений, грамматические явления, релевантные для данной темы, рассматривает особенности и правила поведения в определенной ситуации делового общения. Языковой материал вводится на русском и английском языках с одновременной демонстрацией графики на экране, что позволяет слушателям легко воспринимать и усваивать незнакомые слова и выражения без обращения к словарям или дополнительным источникам.

Одним из приемов, способствующим развитию языковых навыков при изучении МООК и созданию положительной атмосферы, является моделирование ситуаций, приближенных к реальным. Многие лекции включают в себя видео в формате выездной съемки, разработанные авторами на основе аутентичных материалов специально для данного онлайн-курса. «Герои» курса (студенты и сотрудники ТИУ) ведут телефонные переговоры, обсуждают проблемы нефтегазовой индустрии, рассказывают о работе в нефтегазовой компании, берут интервью и разыгрывают другие ситуации делового общения. Видео сопровождаются субтитрами, что позволяет слушателям не только тренировать навыки аудирования, но и усваивать изученные языковые модели.

В видеолекциях используется разнообразный иллюстративный материал: схемы, рисунки, фотографии, в том числе предоставленные участниками курса, приме-

ры деловых и электронных писем, фрагменты презентаций, дополнительные видео.

Лекции построены по принципу «презентация – практика – применение» [5]. После введения языкового материала лектор предлагает студентам выполнить различные упражнения: заполнить пропуски в предложениях, прослушать текст и ответить на вопросы, составить предложения, используя предложенную модель, исправить ошибки, завершить диалог и др., а затем демонстрирует правильный вариант. Тренировочные лексико-грамматические упражнения способствуют запоминанию новой лексики, развитию навыков говорения, являются основой успешного аудирования.

Продемонстрируем данный принцип на нескольких примерах.

1. В видеолекции *At a job interview* ставится вопрос о том, как произвести хорошее впечатление на работодателя во время собеседования. Лектор дает ответ на данный вопрос, а затем предлагает слушателям посмотреть фрагмент собеседования и оценить шансы кандидата получить желаемую работу, используя критерии, которые были рассмотрены в начале лекции. После просмотра видео лектор анализирует внешность, поведение и ответы кандидата. Слушатели могут подтвердить свое предположение о том, что шансы этого претендента получить работу достаточно высоки.
2. Лекция *How to deal with telephone communication problems* посвящена, как следует из названия, проблемам, которые могут возникнуть во время телефонного разговора. В лекции описываются различные ситуации (плохая связь, неправильно набран номер, связь прервана, разговор по второй линии, разрядился мобильный телефон и др.) и рассматриваются соответствующие устойчивые выражения и пути решения каждой проблемы. В конце лекции слушатели получают задание прослушать несколько отрывков из телефонных разговоров и определить, какая проблема возникла во время звонка.
3. В лекции *Email message structure* рассказывается о структуре и правилах оформления и форматирования электронного письма, а также основах электронного этикета. После введения теоретического материала слушателям предлагается изучить пример письма (в котором содержатся ошибки) и определить, правильно ли оно оформлено. Затем лектор исправляет ошибки в данном письме, и на экране демонстрируется правильно оформленное письмо.

Приведенные примеры показывают, что в основе видеолекций лежит целый комплекс различных аудио- и видеоматериалов и упражнений, которые способны соз-

дать особую образовательную среду и вовлечь слушателей в активный процесс обучения.

Полное содержание каждой лекции изложено в виде текстового материала, который можно сохранить и использовать для повторения в любое время.

### Проверочные задания

Проверка полученных знаний и навыков осуществляется с помощью тестовых заданий двух типов: 1) теста для самоконтроля по теме и 2) контрольного теста по разделу. Таким образом учащиеся получают возможность сначала проверить, насколько хорошо они усвоили материал (за тесты для самоконтроля баллы не начисляются), а затем выполнить тестирование с оцениванием.

Авторами разработаны различные формы тестовых заданий:

- тестовые задания в закрытой форме на множественный выбор (выбрать подходящее слово или выражение, фразу для диалога; выбрать верное утверждение; указать, является ли утверждение ложным или истинным);
- тестовые задания в открытой форме (заполнить пропуск; дописать фразу; расположить предложения в логическом порядке и др.);
- задания на соответствие (установить соответствие между английским и русским термином; установить соответствие между фразами диалога и др.).

Всего разработано 24 теста для самоконтроля и 12 контрольных тестов. Заканчивается MOOK итоговым тестированием по всем разделам курса. Слушатели,

успешно закончившие курс, получают сертификат.

### Взаимодействие слушателей

Развитию коммуникативных навыков при изучении MOOK способствует общение слушателей друг с другом или преподавателем с помощью форума. Слушатели создают интересующие темы, задают вопросы и отвечают на них, обсуждают актуальные проблемы деловой коммуникации в соответствии с тематикой курса на английском языке.

Студенты, изучившие материалы MOOK, в целом положительно оценивают структуру и содержание курса, отмечая актуальность тематики, информационную насыщенность видеолекций, доступность объяснения, наглядность материала. В качестве положительных аспектов отмечают наличие конспектов лекций, к которым можно обратиться, чтобы повторить полученную информацию, большое количество тестов, разнообразие заданий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что несмотря на определенные ограничения, связанные со спецификой онлайн-обучения, языковые MOOK предлагают ценные образовательные возможности для миллионов потенциальных студентов, как для самостоятельного изучения, так и в качестве дополнительного материала в языковом классе. Исследования, посвященные изучению степени удовлетворенности MOOK, вопросам мотивации и взаимодействия слушателей, использование учебной аналитики, а также личный опыт разработчиков и преподавателей, сопровождающих MOOK, могут способствовать совершенствованию структуры, содержания и организации языковых открытых онлайн-курсов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Боголепова С.В. Анализ опыта использования массового открытого онлайн-курса как компонента университетского курса иностранного языка / С.В. Боголепова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 473. – С. 170–176.
2. Волобуева О.Н. Развитие массовых открытых онлайн-курсов в контексте высшего образования: история, интеграция, проектирование / О.Н. Волобуева // Высшее образование в цифровую эпоху: лингвистический аспект: коллективная монография / И.А. Карнаухова, О.В. Ведута, Э.М. Шарипова и др.; отв. ред. И.А. Карнаухова. – Тюмень: ТИУ, 2023. – С.111-144.
3. Готовцева И.П. Массовые открытые онлайн курсы и современные методики преподавания языков / И.П. Готовцева, В.С. Кашпарова, В.Ю. Сеницын // Язык и текст. – 2017. – Том 4. – № 3. – С. 79-86.
4. Платформа открытого образования ТИУ: [Сайт]. – URL: <https://mooc.tyuiu.ru/local/coursedescription/view.php?id=31> (дата обращения: 05.07.2023).
5. Туана Е.Н. Об опыте создания массового открытого онлайн-курса по русскому языку как иностранному (уровень владения А2) / Е.Н. Туана, О.В. Калашникова, В.В. Акупова, С.А. Губарева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – URL: [https://web.archive.org/web/20210715101702id\\_/https://science-education.ru/pdf/2021/2/30672.pdf](https://web.archive.org/web/20210715101702id_/https://science-education.ru/pdf/2021/2/30672.pdf) (дата обращения: 19.06.2023).
6. Bárcena E. Introduction. Language MOOCs: An emerging field / E. Bárcena, E. Martín-Monje // Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries. – 2014. – P. 1- 10.
7. Beaven T. Motivation in a language MOOC: Issues for course designers / T. Beaven, T. Codreanu, A. Creuze // Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries. – 2014. – P. 48- 66.
8. Ding Y. English Language MOOCs in China: Learners' Perspective / Y. Ding, H. Shen // The EuroCALL Review. – 2021. – No 28(2). – P. 13-22.
9. Fisenko O. Teaching Russian as a foreign language during the COVID-19 pandemic / O. Fisenko, E. Zozulya, V. Nikitina, I. Bystrenina // Texto Livre. – 2022. – Vol.15. – P. 1-17.

10. Garcia B.C. Student Engagement in an EFL/SFL Speaking LMOOC during the COVID-19 Pandemic: Influence of Learners' Social, Affective and Cognitive Dimensions / B. C. Garcia, Ch. Appel // *English as a Foreign Language International Journal*. – 2021. – Volume 1, Issue 2. – P. 96-118.
11. Gimeno-Sanz A. Designing a MOOC for learners of Spanish: exploring learner usage and satisfaction / A. Gimeno-Sanz // *CALL in a climate of change: Adapting to turbulent global conditions – Short papers from EUROCALL*. – 2017. – P. 122-127.
12. Gimeno-Sanz A. LMOOCs: free, self-access language learning on a global scale / A. Gimeno-Sanz // *Innovative language pedagogy report*. – 2021. – P. 49-55. – URL: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1235>. (date of the application: 09.06.2023).
13. Jitpaisarnwattana R. Learners' perspectives on interaction in a language MOOC / R. Jitpaisarnwattana, H. Reinders, P. Darasawang // *The JALT CALL Journal*. – 2021. – Vol.17. – No 2. – P. 158-182.
14. Martín-Monje E. Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries / E. Martín-Monje, E. Bárcena. – 2014. – 185 p.
15. Martín-Monje E. Researching massive open online courses for language teaching and learning / E. Martín-Monje, K. Borthwick // *ReCALL*. – 2021. – No 33 (2). – P.107–110.
16. Moreira Teixeira A. A proposal for the methodological design of collaborative language MOOCs / A. Moreira Teixeira, J. Mota // *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*. – 2014. – P.33-47.
17. Rubio F. Teaching pronunciation and comprehensibility in a language MOOC / F. Rubio // *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*. – 2014. – P.143–160.
18. Rubio F. The role of interaction in MOOCs and traditional technology-enhanced language courses / F. Rubio // *Researching language learner interactions online: From social media to MOOCs. Computer Assisted Language Instruction Consortium Series*, 13. – 2015. – P. 63-68.
19. Sallam M.H. Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012–2018) / M.H. Sallam, E. Martín-Monje, Y. Li // *Computer Assisted Language Learning* – 2020. – 33 (3). – P. 1-28.
20. Shah D. The second year of the MOOC: A review of MOOC Stats and trends in 2020 / D. Shah. – URL: <https://www.classcentral.com/report/the-second-year-of-the-mooc/> (date of the application: 14.06.2023).
21. Sokolik M. What constitutes an effective language MOOC? / M. Sokolik // *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*. – 2014. – P. 6–32.
22. Stepik: [сайт]. – URL: <https://stepik.org/catalog/26> (дата обращения: 10.07.2023).
23. Svalberg A.M-L. Researching language engagement; current trends and future directions / A.M-L. Svalberg // *Language Awareness*. – 2018. – 27(1–2). – P. 21–39.
24. Titova S. The use of MOOC as a means of creating a collaborative learning environment in a blended CLIL course / S. Titova // *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*. – 2017. – P. 306-311.
25. Zhang X. Researching into a MOOC embedded flipped classroom model for college English Reading and Writing course / X. Zhang // *Beyond the language classroom: Researching MOOCs and other innovations; Eds Q. Kan & S. Bax*. – 2017. – P. 15-27.
26. Zhu M. Trends and Issues in MOOC Learning Analytics Empirical Research: A Systematic Literature Review (2011–2021) / M. Zhu, Sari A.R., Lee M.M. // *Education and Information Technologies*. – 2022. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11031-6> (date of the application: 10.07.2023).

© Волобуева Ольга Николаевна (volobueva-olga-n@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ<sup>1</sup>

## FORMATION OF VOCABULARY WITH SPATIAL MEANING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

**A. Gamajunova  
O. Bobkova  
A. Tarkhanova**

*Summary:* The article is devoted to the problem of the formation of vocabulary with spatial meaning in preschoolers with general underdevelopment of speech. The authors present a theoretical review of the scientific literature on the problem under study, and present the results of a study of vocabulary with spatial meaning in preschool children with general underdevelopment of speech. The article also reveals the tasks and content of speech therapy work on the formation of vocabulary with spatial meaning in the category of children under study.

*Keywords:* vocabulary with spatial meaning, general underdevelopment of speech, preschoolers.

**Гамаюнова Антонина Николаевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
Gamaenova@yandex.ru

**Бобкова Ольга Валерьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
bobkova7@yandex.ru

**Тарханова Анастасия Алексеевна**

Магистрант, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
tarkhanova04@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме формирования лексики с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторами представлен теоретический обзор научной литературы по изучаемой проблеме, приведены результаты исследования лексики с пространственным значением у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье также раскрыты задачи и содержание логопедической работы по формированию лексики с пространственным значением у изучаемой категории детей.

*Ключевые слова:* лексика с пространственным значением, общее недоразвитие речи, дошкольники.

В современных условиях нередко наблюдаются случаи, когда в силу ограниченного овладения лексической терминологией пространственного значения дошкольники с общим недоразвитием речи оказываются недостаточно готовыми для перехода к новой социальной роли – первоклассник. Анализ коррекционных программ позволил заключить, что в содержании логопедической работы с данной категорией детей формирование лексики с пространственным значением не обозначается как отдельное направление. Вместе с тем, несформированность пространственных представлений и отсутствие в словаре соответствующей лексики приводят к трудностям при овладении детьми чтением и письмом, а также затрудняют их ориентацию на плоско-

сти листа и в пространстве. В связи с чем, мы считаем, что проблема формирования лексики с пространственным значением у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также поиск новых подходов для повышения эффективности логопедической работы по данному направлению являются актуальными в настоящее время.

Проблема формирования лексики с пространственным значением и пространственного ориентирования затрагивались многими исследователями. В частности, влияние пространственных представлений на развитие других важных в жизни человека психических процессов рассматривалось Б.Г. Ананьевым, Б.Ф. Ломовым, Ж. Пиаже. Этапность овладения пространственными

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

представлениями и лексикой у нормотипичных детей описали Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Методические рекомендации по формированию пространственных представлений и лексики с пространственным значением в том числе и у детей с ограниченными возможностями здоровья были разработаны И.К. Боровской, И.В. Ковалец, Д.А. Костиковой, А.Е. Соболевой и др. Тем не менее, не до конца раскрыта особенность данной работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Согласно Т.В. Волосовец, лексика включает в себя пассивный и активный словарь. Пассивный словарь подразумевает наличие понимания смыслового значения слова. Дошкольник осознает, что взрослый имеет в виду при озвучивании той или иной лексической категории. Активный же словарь подразумевает тот факт, что ребенок может свободно и правильно оперировать различными лексическими категориями, четко внедряя слово в тот или иной контекст [3].

Лексика с пространственным значением относится к терминам, используемым для описания и обозначения пространственных отношений, местоположений и направлений. По-другому, это слова, которые мы используем, чтобы говорить о различных аспектах пространства. Она может включать в себя такие понятия, как «вверх», «вниз», «слева», «справа», «вперед», «назад», предлоги пространственного значения и т.д. Таким образом, к лексике с пространственным значением относятся слова, помогающие нам описывать положение объектов относительно друг друга и указывать направление движения [5; 7].

Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова, Н.А. Одиноква отмечают, что у детей с нарушениями речи могут наблюдаться особенности в владении лексикой с пространственным значением. Как говорят авторы, из-за особенностей лексического строя речи, дошкольники с общим недоразвитием речи могут знать и использовать меньшее количество слов и выражений, связанных с пространственными понятиями, чем их сверстники с нормой речевого развития. У них также могут наблюдаться проблемы с пониманием инструкций, связанных с пространственными понятиями, или с пониманием описаний местоположений или направлений. Кроме того, в некоторых случаях дети с нарушениями речи могут смешивать или неправильно использовать слова, связанные с лексикой с пространственным значением. Например, они могут путать термины «вверх» и «вниз», «слева» и «справа» или использовать их неправильно [2; 6].

О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова указывают, что у дошкольников с нарушениями речи могут наблюдаться особенности в пространственном ориентировании – они могут испытывать затруднения: 1) в определении своего местоположения относительно окружающих

объектов и пространства; 2) в навигации и перемещении в пространстве; 3) при формировании абстрактных понятий о местоположении и пространственных отношениях других объектов [4].

Для более подробного изучения особенностей овладения лексикой с пространственным значением дошкольниками с общим недоразвитием речи нами было проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 8 «Рябинушка» г. Димитровграда Ульяновской области. В нем приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития».

Методика констатирующего исследования состояла из нескольких блоков диагностических заданий, позволяющих исследовать степень овладения лексикой с пространственным значением на уровне импрессивного и экспрессивного словарей у испытуемых. В структуру методики были включены диагностические задания, предложенные Л.И. Плаксиной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, С.Г. Шевченко.

По результатам качественного и количественного анализов полученных данных, дошкольники с общим недоразвитием речи были разделены на три группы в зависимости от уровня владения пространственными понятиями.

Первая группа состояла из детей, которые показали высокий уровень сформированности лексики с пространственным значением. Они легко понимали и правильно использовали предлоги, наречия и прилагательные с пространственным значением. Были способны различать и называть направления, а также использовали разнообразные пространственные термины, такие как «первый», «последний», «ближе», «дальше», «выше», «ниже», «над», «под», «перед», «за», «слева», «справа», «между» и другие. Они успешно выполняли задания без помощи взрослых и не нуждались во вспомогательных средствах. Эти дети свободно оперировали лексикой с пространственным значением и проявляли уверенность и точность в своих ответах. К данной группе были отнесены 25,0 % испытуемых.

Вторая группа состояла из детей, которые продемонстрировали средний уровень сформированности лексики с пространственным значением. У них также был отмечен некоторый набор пространственных понятий, но этим детям требовалось больше времени и усилий для предоставления правильного ответа. В ходе выполнения заданий им оказывалась помощь в виде наводящих вопросов, озвучивания пространственной лексической терминологии и напоминания о пространственном рас-

положении предметов, соответствующих предлогах. Во время диагностики они большую часть заданий выполнили с незначительными ошибками. К данной группе были отнесены 52,3 % испытуемых.

Третья группа состояла из детей с низким уровнем сформированности лексики с пространственным значением. Они испытывали значительные трудности в корректном использовании пространственной терминологии как на уровне понимания лексики, так и на уровне воспроизведения. Они не могли правильно использовать предлоги, указывающие на расположение объектов в пространстве, и часто заменяли их словами «тут» и «там». Даже при оказании обучающей помощи, они с трудом применяли полученные знания при выполнении заданий. Нами было отмечено, что эти дети не владеют такими понятиями, как «предпоследний», «следующий за...», «между», «левее», «правее», а также не пользуются прилагательными в сравнительной степени для пространственного описания. Ответы детей этой группы были недостаточно уверенными, и им требовалось больше времени для выполнения заданий. Анализ их ответов указывает на отсутствие у детей практического опыта использования лексики с пространственным значением в повседневной жизни. К данной группе были отнесены 22,7 % испытуемых.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить содержание и направления работы по формированию лексики с пространственным значением у детей с общим недоразвитием речи. В качестве задач опытно-экспериментальной работы нами были обозначены следующие.

Во-первых, активизация и обогащение номинативного словаря, то есть словаря имен существительных, которые характеризуют пространственные значения. Здесь же мы проводили работу по активизации и обогащению словаря испытуемых по лексической теме «Части тела». Данная работа позволила сформировать у детей соматогнозис, то есть ориентирование в строении собственного тела с пространственной точки зрения.

Во-вторых, обогащение атрибутивного словаря, то есть словаря имен прилагательных, которые имеют пространственную характеристику. Это способствовало формированию у детей умения описывать и характеризовать объекты, указывая на их пространственные свойства.

В-третьих, активизация словаря наречий и предлогов

с пространственным значением. Это помогло сформировать у испытуемых умение точно описывать движение и расположение объектов в пространстве.

В-четвертых, обеспечение практического применения лексики с пространственным значением в образовательной и в повседневной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи. Для чего нами был разработан комплекс дидактических игр, который использовался педагогами дошкольной организации во время досуговых и режимных моментов. Также часть заданий и дидактических упражнений размещалась в рабочих тетрадях дошкольников, которые отдавались родителям на дом.

Помимо дидактических игр, в содержание логопедических занятий с дошкольниками с общим недоразвитием речи были активно внедрены визуальные подказки, позволяющие облегчить процесс запоминания пространственных понятий. Так, мы знакомили детей с наглядными схемами пространственных предлогов; использовали наглядные модели для обозначения последовательности расположения объектов и закрепления таких понятий как «первый», «последний», «между» и т.д.

Все отрабатываемые слова пространственного значения мы предлагали дошкольникам закреплять в процессе моделирования и контекстуального использования. Например, просили их описать маршрут, по которому они добираться в детский сад или описать расположение конкретного предмета в комнате.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить, что у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована лексика с пространственным значением. Кроме того, эти дети испытывают трудности и при пространственном ориентировании. Полученные в рамках констатирующего исследования результаты позволили определить направления и этапность опытно-экспериментальной работы по формированию лексики с пространственным значением у испытуемых. Разработанное нами содержание формирующего эксперимента предполагало систематическую, последовательную работу с детьми по обогащению и актуализации лексики с пространственным значением, которая подкреплялась практическим повторением и практикой. Для чего нами были разработаны и апробированы различные игры, упражнения и наглядные материалы, облегчающие процесс понимания и использования дошкольниками с общим недоразвитием речи новых понятий в своих речевых высказываниях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боровская, И.К. Развиваем пространственные представления у детей с особенностями психофизического развития / И.К. Боровская, И.В. Ковалец. — Москва: ВЛАДОС, 2004. — 36 с. — Текст: непосредственный.

2. Борякова, Н.Ю., Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. Москва: В. Секачев, 2020. – 200 с. – Текст: непосредственный.
3. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т.В. Волосовец. – Москва: Сфера, 2007. – 224 с. – Текст: непосредственный.
4. Иншакова, О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у детей с экспрессивной алалией / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова. – Москва: В. Секачев, 2006. – 80 с. – Текст: непосредственный.
5. Костикова, Д.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста: учебное пособие / Д.А. Костикова. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2018. – 107 с. – Текст: непосредственный.
6. Одиноква, Н.А. Активизация пространственной лексики в речи старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Одиноква. – Текст: непосредственный // Наука и социум: материалы V всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ», 25 октября 2019. – Новосибирск: АНО ДПО «СИППИРС», 2019. – С. 112–118.
7. Филатова, И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова. – Москва: НКЦ, 2013. – 41 с. – Текст: непосредственный.

© Гамаюнова Антонина Николаевна (Gamaenova@yandex.ru), Бобкова Ольга Валерьевна (bobkova7@yandex.ru),  
Тарханова Анастасия Алексеевна (tarkhanova04@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ<sup>1</sup>

## PECULIARITIES OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**A. Gamajunova  
O. Bobkova  
N. Hasiyatulina**

*Summary:* The article is devoted to the study of communicative skills in younger schoolchildren with general underdevelopment of speech. The authors present a theoretical review of the scientific literature on the problem under study, and present the methodology and results of an ascertaining study of communicative skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

*Keywords:* communicative skills, severe speech disorders, general underdevelopment of speech, younger schoolchildren.

**Гамаюнова Антонина Николаевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
Gamaenova@yandex.ru

**Бобкова Ольга Валерьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
bobkova7@yandex.ru

**Хасиятулина Надежда Раисовна**

Магистрант, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)  
khasiatulina@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию коммуникативных умений у младших школьников с общим недоразвитием речи. Авторами представлен теоретический обзор научной литературы по изучаемой проблеме, приведены методика и результаты констатирующего исследования коммуникативных умений у младших школьников с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи, младшие школьники.

Коммуникативные умения относятся к группе умений, обеспечивающих взаимодействие, передачу информации и эффективное общение с другими людьми. Они играют важную роль в различных сферах жизни, включая личные отношения, профессиональную деятельность, образование и общественное взаимодействие [1].

Коммуникативные умения включают в себя умение слушать и понимать других людей, ясно и эффективно выражать свои мысли и идеи, задавать вопросы, устанавливать контакт с людьми, решать конфликты и строить сотрудничество. Важными элементами коммуникативных умений являются: невербальная коммуникация (жесты, мимика, телодвижения); умение использовать язык и словарь подходящим образом; умение адаптировать свой стиль коммуникации к различным аудиториям и ситуациям [7].

Согласно М.И. Лисиной, А.В. Мудрик, коммуникативные умения выполняют ряд важных функций в общении

и взаимодействии с другими людьми. Во-первых, они обеспечивают точную и ясную передачу информации другим людям. Во-вторых, помогают человеку не только выражать свои мысли, но и понимать других людей. В-третьих, способствуют установлению и поддержанию положительных отношений с другими индивидуумами. В-четвертых, отвечают за разрешение конфликтов и регулирование разногласий. К тому же, авторы подчеркивают, что коммуникативные умения позволяют убеждать и влиять на других людей. В-пятых, отвечают за успешное взаимодействие в команде или группе [4; 6].

Итак, коммуникативные умения помогают устанавливать связь и взаимодействие с другими людьми, обеспечивают эффективное общение, способствуют развитию взаимопонимания и содействуют достижению личных и профессиональных целей.

Анализ психолого-педагогической литературы [2;

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

5] позволил заключить, что у школьников с тяжелыми нарушениями речи могут наблюдаться особенности в развитии коммуникативных умений. Данные особенности связаны во-первых, с ограниченным словарным запасом, из-за чего они могут испытывать трудности в точном выражении своих мыслей и идей, а также в понимании собеседника; во-вторых, с недостаточным развитием связной речи, которое проявляется в трудностях при организации мыслей и выражении их последовательно и структурированно; в-третьих, с недостаточным функционированием артикуляционного аппарата, которое затрудняет правильное произношение звуков, что может снижать понятность речевых высказываний у школьников с нарушениями речи. Кроме того, как отмечает Ю.И. Журавлева, у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности в установлении и поддержании социальных контактов. Поскольку они не всегда корректно понимают невербальные сигналы (жесты, мимика и телодвижения) собеседника и практически не используют их сами [3].

Исследования Р.И. Лалаевой обращают внимание на то, что у данной категории детей отмечаются сниженные уверенность и самооценка. Из-за чего школьники с тяжелыми нарушениями речи первыми не проявляют речевую инициативу и неохотно вступают в коммуникационное взаимодействие с другими сверстниками и взрослыми [5].

Для исследования особенностей коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи нами было организовано исследование на базе МОУ «Центр образования «Тавла» – Средняя общеобразовательная школа № 17» г. о. Саранск, Республики Мордовия. В нем приняли участие 12 детей младшего школьного возраста, обучающиеся по АООП для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (Вариант 5.1). Все испытуемые имели логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития».

В данном исследовании для оценки коммуникативных умений у испытуемых мы использовали несколько диагностических методик, адаптированных с учетом возрастных и речевых особенностей детей.

Первая методика – «Потребность в общении» (О.П. Елисеевой) была направлена на выявление потребности младших школьников в общении и в совместной деятельности. Здесь детям предлагалось 10 утверждений, на которые они должны были ответить «да» или «нет». Результаты по данной методике подсчитывались с помощью балльной оценки.

Вторая методика – «Рукавички» (Г.А. Цукерман) использовалась для изучения взаимодействия детей со сверстниками и оценки развития их коммуникативных

умений. Для чего мы давали паре школьников по силуэтам рукавичек и просили раскрасить их одинаково, чтобы они образовали пару. Выполнение задания подразумевало, что дети должны договориться между собой о выборе узора.

Третья методика – «Найди, где все...» была предназначена для изучения понимания требований, которые предъявляются взрослыми в различных ситуациях взаимодействия. Школьникам показывались ситуационные картинки, и они должны были выбрать ту, которая соответствует заданным вопросам.

Четвертая методика «Как ты поступишь?» использовалась для выявления готовности школьников к оказанию помощи и поддержки сверстников в сложных ситуациях. Алгоритм выполнения данного задания соответствовал тому, что описан в третьей методике: испытуемый должен был выбрать картинку, которая соответствует заданному вопросу.

#### Представим полученные данные

По результатам выполнения первой методики, мы обнаружили, что у большинства младших школьников (75 %) с тяжелыми нарушениями речи наблюдается низкий уровень выраженности потребности в общении. Это означает, что они не испытывают особого желания участвовать в общении и совместной деятельности; не получают удовольствия от участия в социальных мероприятиях; испытывают тревогу и волнение, когда на их сверстников обращают внимание, и чувствуют дискомфорт в обществе других людей, в том числе сверстников. У 25 % детей был выявлен средний уровень выраженности потребности в общении. Это говорит о том, что они могут проявлять интерес к общению, но все же испытывают определенные трудности или ограничения. Высокий уровень потребности в общении не был отмечен ни у одного из обучающихся.

Перейдем к результатам выполнения второй методики. Здесь мы наблюдали следующие показатели: 50 % школьников показали низкий уровень развития коммуникативного умения вести диалог и договариваться. Эти дети не смогли поддержать диалог и создали конфликтные ситуации, настаивая только на своем варианте. В результате рукавички были украшены без предварительного согласования. У 33 % школьников был отмечен средний уровень развития исследуемого компонента. Эти дети сталкивались с трудностями при вступлении в диалог, и некоторым из них потребовалась помощь взрослого. Однако, вскоре они соглашались с мнением своего партнера, не стремясь отстаивать свою точку зрения. Только у 17 % детей был выявлен высокий уровень развития данного диагностического компонента. Эти младшие школьники без особых трудностей поддержи-

вали диалог во время работы, а также высказывали и аргументировали свое мнение, при этом учитывая мнение своего партнера.

После анализа результатов третьей методики, было обнаружено, что только 17 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень развития навыков общения. Это свидетельствовало о том, что у этих детей недостаточно развито представление о нормах и стратегиях общения со взрослыми. В процессе выполнения заданий они были пассивными, не проявляли интереса, и мы заметили, что им трудно устанавливать контакт, к тому же, эта группа детей не проявляла склонность к разговорам. Половина испытуемых (50 %) не смогла полностью справиться с заданиями и допустила ошибки. Эти дети смогли распознать только две ситуации из предложенных, что указывало на средний уровень развития исследуемого компонента: у них возникают трудности в преодолении различных коммуникативных препятствий, к тому же эта группа детей не всегда осознает цель общения. Однако, 33 % испытуемых справились с предлагаемым заданием на высоком уровне. Во время исследования эти дети проявляли положительное настроение и интерес, с увлечением изучали предложенные картинки и активно обсуждали свой выбор. Они легко вступали в контакт со взрослым.

Анализ результатов, полученных в рамках четвертой методики, позволил выявить следующую информацию: 33 % испытуемых испытывают трудности в распознавании эмоционального состояния товарищей и не готовы прийти на помощь и поддержку своим сверстникам в трудных ситуациях. Это может привести к значительным сложностям в процессе общения и говорит о низком уровне готовности к просоциальному поведению. Средний уровень был выявлен у 42 %. Эти дети проявляли стабильность в отношениях со своей группой и были способны определить задачи коммуникации и ориентировались на своего товарища. Однако, они не всегда точно распознавали эмоциональное состояние сверстника. Высокий уровень готовности к просоциальному поведению был выявлен у 25 % школьников. Эти дети верно выбрали все предложенные картинки, что свидетельствовало о их способности поддерживать и помогать своим сверстникам, сотрудничать и инициировать взаимодействие.

В ходе исследования мы выделили три группы испытуемых, охарактеризуем их.

Первая группа, состоящая из 18 % младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, обладала высоким

уровнем развития коммуникативных умений. Эти дети проявляли навыки эффективного общения без затруднений. Они легко ориентировались в партнерах и различных ситуациях общения, умели сотрудничать, согласовывать свои действия с товарищами. Кроме того, они были готовы оказывать помощь и поддержку своим собеседникам.

Вторая группа, состоящая из 38 % испытуемых, характеризовалась средним уровнем развития коммуникативных умений. У этих младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдались определенные трудности при ориентации в партнерах и ситуациях общения. Они испытывали затруднения при согласовании своего мнения с точкой зрения сверстников и не всегда могли применять нормы общения в коммуникативных ситуациях.

Третья группа, состоящая из 44 % младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, имела низкий уровень развития коммуникативных умений. Дети этой группы проявляли замкнутость и неразговорчивость. Они не желали делиться своими интересами и чувствами во время общения. Эти школьники не демонстрировали навыки эффективного поведения в различных ситуациях общения и, наоборот, в большинстве случаев избегали коммуникации, молчали и взаимодействовали с окружающими лишь при наличии острой необходимости.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что коммуникативные умения помогают устанавливать социальные отношения с другими людьми, решать возникающие проблемы, предотвращать конфликты и достигать согласия. Они также способствуют эффективной передаче информации, убеждению и влиянию на других людей, а также развитию лидерских качеств у человека.

Результаты констатирующего исследования показали, что большинство младших школьников с тяжелыми нарушениями речи имеют низкий и средний уровни развития коммуникативных умений. Они не испытывают выраженной потребности в общении и демонстрируют низкий уровень развития коммуникативного умения вести диалог и договариваться. Также они испытывают трудности в распознавании эмоционального состояния и не проявляют готовность к просоциальному поведению. Полученные результаты являются важной отправной точкой для разработки специализированных программ и методик, направленных на развитие коммуникативных умений и улучшение качества общения у младших школьников с нарушениями речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин, А.Н. Социальная коммуникация: учебное пособие / А.Н. Аверин. — Москва: Проспект, 2016. — 128 с. — Текст: непосредственный.

2. Ахметзянова, А.И. Исследование рече-коммуникативной функции прогностической компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.И. Ахметзянова, Н.А. Сайфуллина. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XII Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика», 24 апреля 2018 г. / под редакцией А.И. Ахметзяновой; Казанский (Приволжский) федеральный университет. — Казань: Издательство Казанского университета, 2018. — С. 29–33.
3. Журавлева, Ю.И. Дефицит коммуникативной компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Ю.И. Журавлева, Т.В. Артемьева. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сборник научных трудов XIII Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика», 23 апреля 2019 г. / под редакцией А.И. Ахметзяновой; Казанский (Приволжский) федеральный университет. — Казань: Издательство Казанского университета, 2019. — С. 249–257.
4. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 318 с. — Текст: непосредственный.
5. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под редакцией Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. — Москва: ВЛАДОС, 2010. — 462 с. — Текст: непосредственный.
6. Мудрик, А.В. Общение школьников / А.В. Мудрик. — Москва: Знание, 1987. — 76 с. — Текст: непосредственный.
7. Садовская, В.С. Основы коммуникативной культуры. Психология общения: учебник и практикум для вузов / В.С. Садовская, В.А. Ремизов. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 169 с. — ISBN 978-5-534-06390-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/513043> (дата обращения: 09.07.2023).

© . Гамаюнова Антонина Николаевна (Gamaenova@yandex.ru), Бобкова Ольга Валерьевна (bobkova7@yandex.ru),  
Хасиятулина Надежда Раисовна (khasiatulina@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

## ТИПИЧНЫЕ СЛОЖНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ У СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

### TYPICAL DIFFICULTIES STUDENTS COME ACROSS WHEN TRANSLATING ECONOMIC AND ECOLOGICAL TEXTS

M. Zhukova  
N. Sedova

*Summary:* The article analyses the most frequent difficulties MGIMO-University students face when translating authentic economic and ecological texts. It also summarizes typical mistakes they make. Among others, the researchers use the methods of observation, comparison, summarizing and analysis of the findings. There are suggested ways how to minimize mistakes and enhance translating and interpreting skills. The conclusions and the findings provided by the authors are of great practical significance since they give recommendations how to increase the quality of translation made by students.

*Keywords:* economic translation, ecological translation, translation skills, translation difficulties, machine translation.

**Жукова Мария Викторовна**  
К.ю.н., доцент, МГИМО (У) МИД России  
maviniki@mail.ru

**Седова Наталья Борисовна**  
К. геогр. н., доцент, МГИМО (У) МИД России  
nsedova@mail.ru

*Аннотация:* В статье проанализированы основные трудности и обобщены наиболее типичные ошибки, которые возникают у студентов при переводе текстов экономической и экологической направленности при изучении курса «Язык профессии» в МГИМО МИД России. При проведении исследования среди прочих использовались методы наблюдения, сравнения, обобщения и анализа полученных результатов. Предложены варианты минимизации ошибок и совершенствования навыков перевода. Как анализ, так и выводы, сделанные авторами, имеют большое практическое значение, так как дают конкретные рекомендации по повышению качества перевода текстов экономической и экологической направленности.

*Ключевые слова:* экономический перевод, экологический перевод, переводческие навыки, сложности перевода, машинный перевод.

### Введение

В высшей школе в процессе обучения иностранному языку особая роль отводится овладению навыком практического перевода, который дает студентам существенное конкурентное преимущество при устройстве на работу. Студент должен уметь грамотно и красиво переводить как с русского на английский язык, так и наоборот, что зачастую вызывает сложности, так как не всегда понятна суть фразы или текста на иностранном языке. По этой причине особое внимание в МГИМО МИД России уделяется разного рода переводу.

На факультете ИМТУР (Институт международной торговли и устойчивого развития) МГИМО есть два направления обучения: экономическое и экологическое. В связи с тем, что выпускники МГИМО осуществляют коммуникацию с представителями других стран и культур, владение профессиональным иностранным языком – необходимая составляющая их подготовки. В рамках курса «Язык профессии» преподаются такие аспекты, как «Введение в язык профессии» (“Economics” для экономистов, “Introduction to Environmental Science” у экологов), экономический и экологический перевод, деловой английский.

Представляется необходимым рассмотреть основы подготовки студентов к переводу, то есть те аспекты, с ко-

торых начинается их профессиональная языковая подготовка. На экономическом направлении факультета на втором курсе у студентов появляется аспект “Economics”. Фактически это курс экономической теории на английском языке. Курс состоит из микро и макроэкономики и длится два семестра. Студенты изучают такие темы как, например: «Спрос и предложение», «Рынок труда», «Денежно-кредитная политика», «Банки», «Безработица» и другие. Основная цель данного курса – пополнить словарный запас студентов экономическими лексическими единицами, научить анализировать и описывать графики и таблицы на английском языке. Например, им объясняют разницу между “economy” и “economics”, “economic” и “economical”, “business” и “a business”, “to grow/rise/raise to” и “to grow/rise/raise by”. В конце учебного года освоение студентами материала данного курса проверяется на экзамене: надо перевести с русского на английский язык небольшой отрывок текста по пройденным темам (5-7 развернутых предложений).

У студентов, обучающихся по направлению «Экология и природопользование», также профессиональный аспект языка появляется на втором курсе – “Introduction to Environmental Science”. Фактически это курс географии на английском языке, так как именно географические термины лежат в основе науки об окружающей среде. Курс включает в себя раздел физической географии и раздел социально-экономической географии, куда вхо-

дят такие темы как, например: «Тектоника литосферных плит», «Погода и климат», «Экосистемы», «Природные ресурсы», «Плотность и размещение населения», «Урбанизация» и другие. Но все темы изучаются с точки зрения взаимодействия человека и окружающей среды, рассматриваются различные аспекты влияния человека на литосферу, гидросферу, атмосферу, биосферу и проблемы, которые возникают в результате этого взаимодействия. Цель данного курса – выучить базовые географические и экологические термины на английском языке, научиться извлекать информацию из аутентичных текстов на английском языке, делать сообщения и обсуждать проблемы загрязнения и охраны окружающей среды, а также получить первичные навыки анализа карт, диаграмм и статистических материалов. Формой итогового контроля по данному аспекту является перевод предложений с английского на русский с использованием активного словаря на экзамене.

На третьем курсе добавляются два других аспекта: «Экономический перевод» для экономистов и «Экологический перевод» для экологов и «Деловой английский» для обоих направлений. Эти аспекты продолжаются до конца обучения и выходят на курсовые экзамены и государственный экзамен.

Аспект «Деловой английский» направлен на то, чтобы научить студентов правильно писать деловые письма, анализировать их, вести переговоры, общаться по телефону, ознакомить студента с англоязычными названиями различных документов, необходимых для ведения международного бизнеса. В рамках этого аспекта изучаются такие темы как, например: «Стиль и структура делового письма», «Запрос», «Предложение/оферта», «Расчеты/платежи», «Страхование», «Претензия» и другие. Как отмечают сами студенты, этот аспект не является сложным, но требует регулярного заучивания большого объёма лексических единиц. По окончании третьего курса на экзамене студенты переводят с русского языка на английский предложения, содержащие большое количество специальной лексики. По окончании четвертого курса и на государственном экзамене они выступают в качестве переводчика-синхрониста диалога между англоязычным и русскоязычным собеседниками, обсуждающими деловой вопрос по пройденным темам.

Аспекты «Экономический перевод» и «Экологический перевод» студенты называют одними из самых сложных за всё время обучения, т.к. они требуют знания и грамматики, и лексики, и понимания сути вопроса, и успех обучения зависит от наличия той базы, которую студенты получили на занятиях по языку профессии на втором курсе, а также при изучении базовых и специальных дисциплин на русском языке. В рамках этого курса студенты учатся переводить английские аутентичные тексты экономического и экологического содержания на рус-

ский язык. В процессе обучения кроме непосредственно устного и письменного перевода студенты делают gist (изложение сути текста в 1-3 предложениях), mind-map (план-схему текста), реферирование статей на русском и английском языках, готовят сообщения по актуальным новостям, которые обсуждают на занятиях. Однако, существенным отличием программы, по которой занимаются студенты, обучающиеся по направлению «Экология и природопользование», является обучение переводу не только научно-популярных текстов, но и экологической документации, в том числе оригинальной документации ООН в сфере экологии и природопользования. По окончании третьего и четвертого курсов, а также на государственном экзамене студенты устно переводят тексты экономического и экологического содержания с английского на русский язык, причем у экологов это два текста: отрывок из документа экологического содержания и отрывок из газетной или журнальной статьи экологического содержания.

Цель данного исследования - проанализировать основные трудности и обобщить наиболее типичные ошибки, которые возникают у студентов при переводе текстов экономической и экологической направленности в процессе профессиональной языковой подготовки с тем, чтобы привлечь внимание и студентов, и преподавателей к сложным моментам перевода и избежать ошибок в дальнейшем.

### Методы и материалы

Материалом для исследования явились типичные ошибки студентов при переводе текстов, диалогов, писем экономического и экологического содержания. К методам исследования можно отнести методы наблюдения, сравнения и сопоставления, обобщения и систематизации и метод анализа полученных результатов. Также очень эффективным методом для получения обратной связи со студентами, мы считаем опрос, который мы проводим периодически у студентов разных курсов и который содержит вопросы о степени сложности материала, актуальности преподаваемых аспектов, основных проблемах, с которыми студенты сталкиваются при переводе текстов экономической и экологической направленности.

Для сравнения, анализа и дальнейшего обобщения и систематизации ошибок и сложностей были взяты письменные домашние, контрольные и экзаменационные работы студентов экономического и экологического направлений, содержащие разные задания по переводу. Теоретической основой исследования послужили работы отечественных авторов, посвященные различным аспектам перевода, таких как Л.С. Бархударова, Я.И. Рецкера Р.К. Миньяр-Белоручева, В.Н. Комиссарова. В рамках МГИМО и непосредственно нашей кафедры были

разработаны учебные и методические пособия под авторством таких специалистов, как О.Г. Гордеева, О.Б. Андреева, Н.П. Татьянченко, Л.К. Раицкая, А.В. Лазарева и другие.

### Результаты, дискуссия

Проведенный анализ показал, что в процессе перевода текстов экономической и экологической направленности студенты делают много ошибок, и множество сложностей сопряжено именно с этим аспектом. Исходя из нашего опыта преподавания, сложность освоения материала связана со слабым уровнем подготовки некоторых студентов по общему языку и с низким уровнем базовых знаний по изучаемой специальности. Например, если студент не усвоил из курса лекций по экономической теории, что такое кредитно-денежная политика, как её проводят, какие есть инструменты кредитно-денежной политики и так далее, то ему сложно будет понять и усвоить эту информацию в рамках курса «Economics» и ещё сложнее будет перевести статью, в которой описываются конкретные действия Центрального Банка какой страны для поддержания устойчивого экономического роста. Другой пример: студент-эколог не знаком с Трагедией ресурсов общего пользования (Tragedy of the Commons) из курса «Экономика природопользования», поэтому ему сложно понять суть конфликта между разными типами собственности ресурсов и правильно перевести статью по этой тематике. Или если студент не усвоил понятие «квотирование выбросов» (Cap-and-trade system), то он не поймет, что речь идет о политике по ограничению выбросов загрязняющих веществ, преимущественно диоксида углерода.

Наиболее распространенной ошибкой при переводе студентов является употребление слов, попадающих под термин «Англикализация» или «Американизация» русского языка. Согласно требованиям, принятым в МГИМО, переводить надо на «красивый» научно-литературный русский язык. При наличии в русском языке русскоязычного термина студенты должны использовать именно его. Студенты же чаще используют англоязычный вариант, так как не могут подобрать термин на русском.

Например:

*Reception* – стойка регистрации, приемная

*Software* – программное обеспечение

*Mister* – господин

*Green business* – экологичный (экологически ориентированный) бизнес

*Waste separation* – система сортировки отходов

*Consumerism* – культ потребления

*Vertical zonation* – высотная поясность

Множество ошибок и трудностей связано с точным

переводом терминов, в особенности экологических терминов. Все термины подразделяются на однопереводные (имеющие только один вариант перевода) и разнопереводные (имеющие несколько вариантов перевода), а с учетом их семантической структуры – на однозначные и многозначные [1]. Термины «наука об окружающей среде» (“Environmental Science”) и «экология» (“Ecology”) часто используются взаимозаменяемо, но это не совсем корректно, так как «экология – это наука об отношениях растительных и животных организмов и образуемых ими сообществ между собой и окружающей средой» [2]. А наука об окружающей среде изучает «закономерности взаимодействия общества и окружающей среды, а также практические проблемы ее охраны; включает различные философские, социологические, экономические, географические и другие аспекты» [2]. Поэтому русский термин «экологический» корректнее переводить как “environmental”, а не “ecological”, например, “environmental problems”, “environmental hazards”, “environmental impact”.

Зачастую несколько различных терминов на английском языке переводятся на русский язык одним термином. Например, и “raw materials”, и “primary products”, и “commodities” переводится как «сырье», или множество английских терминов есть для «мусора» – “waste”, “gabbage”, “rubbish”, “trash” и другие. Выбор нужного термина может зависеть от контекста, стиля, американский это или британский английский. С другой стороны, термин на английском языке может быть многозначным, и для правильного перевода необходимо ориентироваться в теме, чтобы правильно его перевести на русский язык. Например, “commodities” может переводиться как «сырье» или «ресурсы», а может как «удобства», “agent” как «агент» или как «фактор», “relief” – «рельеф», а может быть или «гуманитарная помощь», или «облегчение» и т.д.

Возможна и такая ситуация, когда у английского термина вообще нет аналогов в русском языке. Например, “ecological overshoot”. Мы перевели его, как «чрезмерное использование природных ресурсов», но точного термина в русском языке пока нет. По нашему мнению, это связано с тем, что наука об окружающей среде (Environmental science) стала развиваться на североамериканском континенте. В русском языке процесс появления терминов идет с задержкой, словари не успевают их фиксировать, и чаще всего их заменяют американизмы и англицизмы. Например, “decoupling” - это «декаплинг». Но при этом студенты должны иметь в виду, что под декаплингом в экономической теории понимается теория разрыва связи между развивающимися рынками и рынком США, популярная в 2007 [3], а в экологическом контексте «декаплинг» - процесс отделения экономического роста от негативного воздействия на окружающую среду [4].

Большое количество ошибок связано с различиями в

структурах русского и английского языков: первый является синтетическим, второй – аналитическим. В английском языке четкий порядок слов, любое отклонение от этого порядка имеет определенное логическое обоснование. В русском языке порядок не так важен, но в большинстве случаев он не совпадает с порядком в английском языке. Огромное значение в английском играют предлоги, передающие разные падежи в русском и меняющие значения слов. Студенты часто дают дословный или подстрочный перевод, который по смыслу и может быть корректным, но является неверным с точки зрения стиля. В связи с этим студентам разъясняются определенные правила перевода, они проделывают дополнительные упражнения для выработки навыка перевода подобных «сложностей перевода»: перевод абсолютной герундиальной конструкции с «with», перевод источника информации, перевод некоторых эмфатических конструкций, перевод предложений, подлежащее которых выражено неодушевленным существительным, а сказуемое глаголом, означающим чувство и многие другие. Ниже представлены примеры, демонстрирующие некоторые из вышеописанных сложностей.

*Nor is it clear that China, a big net importer of steel, will emerge undamaged from the turmoil* [5]. - И вовсе не очевидно тот факт, что Китай, который является крупным чистым импортёром стали, выйдет из данного кризиса без потерь.

*With the unemployment rate already down to 5.8 per cent, further falls could have a big impact on what the US Federal Reserve decides to do about interest rates* [5]. - Поскольку уровень безработицы в США уже снизился до 5.8 %, дальнейшее снижение может существенно повлиять на решение ФРС в отношении процентных ставок.

*«In the current market environment, Volkswagen today decided not to continue with preparation of an IPO of Traton for the time being» VW's chief financial officer Frank Witter said* [5]. - Финансовый директор компании Volkswagen Фрэнк Виттер заявил: «Учитывая нынешнюю ситуацию на рынке, сегодня руководство компании приняло решение отложить подготовку IPO компании Traton на неопределенный срок».

*Last week saw a further decline in bond prices* [6]. - На прошлой неделе наблюдалось ещё большее снижение цен на облигации.

*The sixth consecutive quarter of decline is the longest on record for the Eurozone* [5]. - Снижение темпов роста шестой месяц подряд – это самый долгий спад в еврозоне за всю историю наблюдений.

*The last time an international emergency was declared by WHO was for the Ebola outbreak in West Africa, which has killed more than 11,000 people* [7]. - Последний раз ВОЗ объявляла международную чрезвычайную ситуацию в связи со вспышкой Эболы, которая унесла жизни 11000 человек в Западной Африке.

*Barring decisive action, we are marching, heads down, toward global ecological collapse* [7]. - Если не предпринять

решительные меры, то человечество продолжит неминуемо двигаться к глобальной экологической катастрофе.

Частые ошибки студентов связаны с так называемыми «ложными друзьями переводчика». Чаще всего ошибки возникают при встрече с такими словами как:

*Data* – данные, информация (не дата)

*List* - список (не лист)

*Decade* – 10 лет, десятилетие (не декада)

*Construction* – строительство (не конструкция, хотя иногда употребляется в данном значении)

*Townhouse* – дорогой особняк в центре города (не таунхаус)

*Expansion* – рост, расширение, увеличение (не экспансия)

*Interest* – процент по кредиту (не интерес)

*Machine* – механизм, станок

Вызывает сложности и перевод имён собственных, особенно которые имеют отличное звучание и написание в английском и русском языках. Это касается названий стран, городов, имён античных философов, богов, героев и имён собственных, заимствованных из Библии.

*Lebanon* – Ливан

*Croatia* – Хорватия

*The Hague* - Гаага

*Beijing* - Пекин

*Plato* - Платон

*Doubting Thomas* – Фома Неверующий

Сложно студентам даётся перевод различных аллегорий, афоризмов, фразеологизмов, идиом и т.д. – то есть любого рода иносказаний, например: *the bottom line, to be in the red/black, to spin off a business*.

*Banks have tightened their purse-strings and the cheap credit that financed deals during the private-equity boom has dried up* [5]. - Банки ужесточили правила выдачи кредита, и объем дешёвого кредита, которым финансировались сделки во время подъёма частного инвестирования, сократился.

*Big Blue returned to growth in 2018 after nearly six years of falling sales, during which it had struggled to keep up with rivals such as Google and Microsoft and growing demand for newer IT services such as cloud computing* [5]. - В 2018 году в IBM вновь наблюдался рост объема продаж после почти 6 лет их снижения, в течение которых компания пыталась догнать своих конкурентов, таких как Google и Microsoft, и соответствовать растущему спросу на более современные информационные услуги, такие как облачная обработка данных.

Множество ошибок при переводе, по мнению авторов, связано также не только с отсутствием у студентов базовых знаний по определенным темам и предметам, но и с узким кругозором, и с «бедностью» лексического запаса как на русском, так и на английском языках. Зача-

студенты знают термин и на английском, и на русском, но не понимают, что под ним подразумевается, и это усложняет понимание текста, а значит и его перевод, например:

*Poison pill* – отравленная пилюля, таблетка

*White knight* – белый рыцарь

*Outsourcing* – аутсорсинг

*Capital goods* – капитальные товары, средства производства

Хотелось бы остановиться ещё на чисто технических ошибках, которые совершают студенты. Во-первых, это перевод заголовка. Абстрагируясь от сложности перевода самого заголовка, надо отметить, что иногда про него просто забывают, так как согласно правилам перевода текст сначала надо прочитать до конца, перевести и вернуться к переводу заголовка. Переведя текст, студенты забывают про заголовок. Во-вторых, опять же возникает проблема невнимательности. Студенты просто неверно читают и воспринимают слова, например: *sole/soul*, *principal/principle*. В-третьих, студенты не читают переведенный ими текст и не редактируют его. Многие специалисты в области перевода считают, что редактировать надо сразу, по абзацам, а не весь текст после завершения перевода. Студенты не делают ни то, ни другое. В-четвёртых, студенты чаще делают перевод на компьютере, т.е. печатают его. Если же не включена функция «Правописание и пунктуация» в большинстве случаев в их текстах присутствует большое количество ошибок, что иногда приводит к разночтению и непониманию написанного. И наконец, еще одна проблема - это использование некачественных словарей, не дающих все варианты употребления слова или выражения, либо дающих неточный, «вольный» перевод. С точки зрения преподавателя негативный вклад вносит возможность использования студентами онлайн переводчиков. Обычно домашнее задание – это письменный перевод статьи с английского на русский язык. Постоянно используя такого рода переводчики или машинный перевод, студенты не приобретают и не отрабатывают необходимые навыки перевода. Необходимо отметить, что, хотя современные онлайн переводчики переводят текст достаточно хорошо, требуется «доработка» и редактирование такого перевода, так как онлайн переводчики часто не могут адекватно перевести профессиональный сленг, жаргон и различного рода иносказания. Онлайн переводчики не в состоянии передать эмоциональную составляющую текста, а человек, хорошо владеющий навыками перевода, может это сделать [8]. Получается, что письменное домашнее задание студенты выполняют достаточно хорошо, но, когда дело доходит до устного перевода, они не могут выполнить его качественно.

#### Выводы/заключение

Авторы статьи разделяют мнение студентов о том,

что аспекты «Экономический перевод» и «Экологический перевод» - сложные аспекта курса «Язык профессии» и английского языка, в целом, преподаваемого на факультете ИМТУР, так как они требуют комплексных знаний и умений. Перевод профессиональных текстов требует от переводчика не только отличного знания языка, но и наличия знаний по спецпредметам и понимания особенностей специальной терминологии. И надо не забывать о том, что в основе правильного перевода лежит принцип адекватности – соответствие текста перевода тексту оригинала, т.е. точная передача содержания английского текста на русский язык с максимальным сохранением стилистических особенностей оригинала. [9]. К основным причинам, препятствующим успешному переводу профессиональных текстов, мы относим слабый уровень подготовки по общему языку, низкий уровень базовых знаний по изучаемой специальности, «бедный» лексический запас на русском и английском языках и узкий кругозор студентов.

На основе анализа наиболее типичных ошибок и сложностей перевода авторы статьи сформулировали следующие рекомендации для студентов и преподавателей:

- Студентам необходимо больше читать специализированную литературу как на русском, так и на английском языках, чтобы пополнять словарный запас на обоих языках и накапливать базовые знания по изучаемой специальности, а также расширять свой кругозор.
- Студентам для точного перевода и корректного употребления терминов необходимо знание реалий, конкретных ситуаций.
- Перевод термина не может быть вольным или приблизительным, преподавателям необходимо разбирать терминологию на занятиях вместе со студентами.
- Преподавателям целесообразно увеличить объем изучаемой лексики на первом и втором курсе с тем, чтобы к третьему курсу увеличить словарный запас студентов, для этого на первом курсе рекомендуется читать тексты экономической и экологической направленности.
- Необходимо изучать большой объем идиом, «необычных» имён собственных.
- Преподавателям рекомендуется «отрабатывать» со студентами сложности перевода на большем количестве упражнений и проводить проверочные работы, проверяющие именно навыки распознавания этих сложностей.
- Студентам необходимо смотреть больше фильмов и новостей по соответствующей тематике.
- Студентам необходимо повысить уровень владения русским письменным языком.
- Студенты и преподаватели могут прибегать к различным форумам, блогам и сайтам, где происходит обсуждение различного рода сложно-

стей, возникающих при переводе. Например: American Translators Association, The Open Mic, The Translator's Teacup.

- Студентов надо научить использовать надёжные качественные словари, например: Multitran, Collins.

Надеемся, что данные рекомендации помогут избежать ошибок при переводе текстов экономического и экологического содержания, в том числе терминологии, минимизировать переводческие трудности и способствовать формированию практических навыков перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ивукина Е.С. Особенности перевод экономических текстов. [Электронный ресурс]. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33668/1/iyalvmop\\_2015\\_29.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/33668/1/iyalvmop_2015_29.pdf) (дата обращения: 16.08.2023 г.)
2. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 10.08.2023 г.).
3. Научно-образовательный портал IQ НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/177676032.html> (дата обращения: 12.08.2023 г.).
4. НОЗС [Электронный ресурс]. <https://dfnc.ru/concept/kontseptsiya-dekapling/> URL: (дата обращения: 15.08.2023 г.).
5. Андреева О.Б. Английский язык: учебное пособие по переводу экономических текстов: уровни В1-В2 / О.Б. Андреева, О.Г. Гордеева; МГИМО (У) МИД России, кафедра английского языка № 4. Москва: МГИМО-Университет, 2021. 135 с.
6. Давыдова Л.Н. Английский язык. Некоторые трудности перевода экономических текстов с английского языка на русский. Пособие для студентов МБДА. / Л.Н. Давыдова, Н.А. Краснов; МГИМО (У) МИД России, кафедра английского языка № 7. Москва: МГИМО-Университет, 2005. 82 с.
7. Лазарева А.В. Английский язык. Введение в экологический перевод = Introduction to Environmental Sciences: Translation Course: учебник уровень В2 / А.В. Лазарева, Н.А. Серебренникова; МГИМО(У) МИД России, кафедра английского языка №4. Москва: МГИМО - Университет, 2019. 152 с.
8. Жукова М. В. Навык смыслового чтения как основа курсов «Экономический перевод» и «Деловая коммуникация». / Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: сборник материалов X Международной научной конференции. Москва, РУДН, 22-23 апреля 2022 г. / отв. ред. Е.Н. Малюга. Москва: РУДН, 2022. 267 с.
9. Никулина Л.М., Никонова И.В. Роль перевода в процессе обучения иностранному языку. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-perevoda-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 16.08.2023 г.).

© Жукова Мария Викторовна (maviniki@mail.ru), Седова Наталья Борисовна (nsedova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ<sup>1</sup>

## STUDY OF THE FEATURES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY

*S. Inevatkina  
O. Terletsкая  
E. Devina*

*Summary:* In the article, the authors talk about the need to study the features of the emotional-volitional sphere in preschoolers with mental retardation. An algorithm for diagnosing the features of the emotional-volitional sphere in children of this category is described. Present the findings of an empirical study.

*Keywords:* emotional-volitional sphere, preschoolers, mental retardation.

**Иневаткина Светлана Евгеньевна**

Кандидат психологических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)  
svetlaj23@mail.ru

**Терлецкая Ольга Васильевна**

Старший преподаватель, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

**Девина Екатерина Сергеевна**

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

*Аннотация:* В статье авторы говорят о необходимости исследования особенностей эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития. Описывают алгоритм диагностики особенностей эмоционально-волевой сферы у детей указанной категории. Приводят полученные данные эмпирического исследования.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевая сфера, дошкольники, задержка психического развития.

В последние годы специалисты, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, все больше внимания обращают на взаимосвязь особенностей эмоционально-волевой сферы и динамики развития познавательных процессов, речи. Данная взаимосвязь отмечена в работах многих исследователей (В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер, К. Изард, Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова), которые отмечают, что эмоции и воля оказывают значительное влияние на процесс развития и обучения ребенка [1; 2; 3]. Особое внимание требуют особенности эмоционально-волевой сферы у дошкольников с задержкой психического развития.

В формате данной работы предпринята попытка проектирования диагностической программы, направленной на исследование особенностей эмоционально-волевой сферы у детей указанной выше категории. Диагностическая программа состоит из двух блоков. В первый блок вошли методики, требующие непосредственного участия дошкольников с задержкой психического развития: методика «Эмоциональная

идентификация», методика «Правильный выбор», методика «Моделирование ситуаций», методика «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных» (О.А. Журбина). Методики второго блока, направлены на анкетирование родителей и интервьюирование педагогов.

Проведение методик первого блока осуществлялось с соблюдением некоторых правил: обследование проводилось в первой половине дня, перед началом обследования устанавливался устойчивый положительный контакт с ребенком, во время обследования контролировался интерес ребенка к выполняемым заданиям, наблюдение проводилось в естественных условиях. В опытно-экспериментальной работе приняли участие дошкольники в возрасте 5–7 лет с задержкой психического развития, родители детей и педагоги, работающие с ними.

Полученные результаты, по всем указанным методикам были проанализированы и описаны с точки зрения количественного и качественного анализа. Так, результаты по

<sup>1</sup> Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чебоксарский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» (2023 г.). Тема «Научно-методическое обеспечение процессов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья».

методике «Эмоциональная идентификация» позволяют свидетельствовать о том, что среди испытуемых экспериментальной и контрольной групп не обнаружены дошкольники, которые самостоятельно определяют и называют эмоциональные состояния не по пиктограммам, не по фотографиям, соответственно, высокий уровень сформированности эмоциональной сферы не выявлен. Незначительный процент испытуемых (16,7 % – в экспериментальной группе и 16,7 % – в контрольной группе) продемонстрировали средний уровень сформированности эмоциональной сферы: испытуемые при помощи педагога смогли определить половину из предъявляемых эмоций, правильно назвали эти эмоции и смогли их выразительно изобразить. Большая часть испытуемых (83,3 % – в экспериментальной группе и 83,3 % – в контрольной группе) продемонстрировали низкий уровень сформированности эмоциональной сферы: испытуемые не смогли даже с помощью педагога правильно определить эмоции, назвать и соотнести. Таким образом, у большинства дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются значительные трудности при восприятии экспрессивных мимических признаков, при понимании эмоционального содержания, при идентификации, вербализации и воспроизведении эмоций.

Результаты обработки методики «Правильный выбор» говорят о низком уровне изучаемого умения ориентироваться в эмоциональных состояниях сверстников и взрослых у дошкольников с задержкой психического развития. Все испытуемые и экспериментальной, и контрольной групп не смогли определить адекватное ситуации эмоциональное состояние персонажа (100 % – в экспериментальной группе и 100 % – в контрольной группе). При выполнении задания всем испытуемым была предложена помощь педагога направляющего и обучающего характера.

Следующим шагом были обработаны данные по методике «Моделирование ситуаций». Первый блок ситуаций включал взаимодействие со сверстниками. Второй блок подразумевал взаимодействие со взрослыми (с педагогами и родителями). Испытуемые экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали низкий уровень сформированности волевых качеств и умения определять и воспроизводить эмоциональ-

ные состояния (100 % – в экспериментальной группе и 100 % – в контрольной группе). Дошкольники выполняли конкретные инструкции педагога в рамках моделирования ситуаций, при этом не смогли продемонстрировать эмоциональное состояние, соответствующее ситуации и не смогли понять причины возникновения возможных эмоций, соответствующих ситуации, а также не всегда поведение соотносилось с моделируемой ситуацией.

Далее представим данные по методике «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных» (О.А. Журбина). В основном (83,3 % – в экспериментальной группе и 83,3 % – в контрольной группе) испытуемые не смогли адекватно оценить свое настроение и настроение других в соответствии с ситуацией. Лишь 16,7 % испытуемых из экспериментальной группы и 16,7 % из контрольной группы продемонстрировали наличие адекватных представлений о состояниях или переживаниях сверстников и своих собственных в зависимости от ситуации.

Результаты обработки анкетирования родителей и интервьюирования педагогов показали, что большая часть взрослых (83,3 % – в экспериментальной группе и 83,3 % – в контрольной группе) определяют эмоциональный фон своего ребенка как неуравновешенный, возбужденный, тревожный. По мнению педагогов, все 100 % испытуемых и в экспериментальной, и в контрольной группах демонстрируют неуравновешенный, возбужденный, тревожный эмоциональный фон.

Таким образом, на основании результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что практически все дошкольники с задержкой психического развития имеют неблагоприятное эмоциональное состояние, большая часть испытуемых затрудняются в идентификации эмоций различных модальностей у себя и у других, в их вербализации и воспроизведении, соотношении эмоциональных состояний, затрудняются в определении особенностей понимания и воспроизведении эмоциональных состояний испытуемыми при моделировании ситуаций. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дополнительной работы в данном направлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виллюнас, В.К. Психология эмоций / В.К. Виллюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: Моск. университет, 1984. – 288 с. – Текст: непосредственный.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – Санкт–Петербург: Питер, 2011. – 464 с. – Текст: непосредственный.
3. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – Москва: Академия, 2004. – 288 с. – Текст: непосредственный.
4. Рябова, Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10 – № 4 (40). – С. 88–95.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Терлецкая Ольга Васильевна, Девина Екатерина Сергеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ <sup>1</sup>

## STUDY OF THE FEATURES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY

**S. Inevatkina  
O. Terletsкая  
N. Martynova**

*Summary:* In the work, the authors draw attention to the relevance of a comprehensive study of the features of cognitive development in preschool children with mental retardation. Describe in detail the diagnostic kit aimed at the study of the above features. Consider empirical research data.

*Keywords:* cognitive development, preschool children, mental retardation.

**Иневаткина Светлана Евгеньевна**

Кандидат психологических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск), svetlaj23@mail.ru

**Терлецкая Ольга Васильевна**

Старший преподаватель, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

**Мартынова Наталья Николаевна**

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

*Аннотация:* В работе авторы обращают внимание на актуальность комплексного исследования особенностей познавательного развития у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Подробно описывают диагностический комплект, направленный на исследование, указанных выше особенностей. Рассматривают данные эмпирического исследования.

*Ключевые слова:* познавательное развитие, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

На сегодняшний день, в системе образования Российской Федерации продолжается реализация инклюзивного образования. Наибольшая эффективность включения в среду нормативно развивающихся сверстников продемонстрирована для обучающихся с задержкой психического развития. Дети указанной категории, с одной стороны, имеют положительный прогноз развития, с другой стороны, нуждаются в своевременной и комплексной диагностике познавательного развития. Полная информация о дефицитах развития детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте позволяет максимально минимизировать пробелы познавательного развития к началу школьного обучения [1; 2; 3].

В нашем исследовании приняли участие дошкольники с задержкой психического развития в возрасте 4-5 лет. В рамках опытно-экспериментальной работы представлен комплекс методик из четырех блоков, направленный на исследование мышления, памяти, внимания, а также уровня обученности и способности к обучению. Первый блок включает методики, направленные на

исследование особенностей развития мышления дошкольников: «Обобщающие понятия», «Четвертый лишний», «Логическая цепочка», «Парные аналогии». Второй блок представлен методиками, использование которых позволяет определить особенности кратковременной и долговременной памяти: «Запомни пять картинок», «Найди свое место». Третий блок содержит методики, направленные на исследование особенностей внимания: «Корректурная проба» (детский вариант), «Лабиринты», «Найди отличия». В четвертый блок входят методики, позволяющие оценить уровень обученности и способности к обучению: «Больше-меньше», «Уравнивание», «Счет», «Цвета».

Подробно представим методики первого блока. Методика «Обобщающие понятия». Цель – изучить уровень сформированности операции мышления обобщения. Проведение методики: дошкольнику демонстрируются картинки с предметами из одной группы, например, стол, шкаф, кровать, комод. Инструкция: «Посмотри на картинку, назови все предметы одним словом».

<sup>1</sup> Статья публикуется в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чебоксарский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» (2023 г.). Тема «Научно-методическое обеспечение процессов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья».

Методика «Четвертый лишний». Цель – изучить уровень сформированности операций мышления обобщения и классификации. Проведение методики: дошкольнику предлагается картинка с предметами, три предмета относятся к одной группе, четвертый предмет относится к другой группе, например, платье, кукла, кофта, брюки. Инструкция: «Посмотри на картинку, назови лишний предмет».

Методика «Логическая цепочка». Цель – изучить уровень сформированности мышления. Проведение методики: дошкольнику предлагается образец логической цепочки, в которой чередуются предметы в соотношении 1:1, например, одна кошка – одна собака – одна кошка – одна собака. Инструкция: «Посмотри на образец, продолжи цепочку».

Методика «Парные аналогии». Цель – изучить уровень сформированности способности определять логические связи. Проведение методики: дошкольнику демонстрируется бланк, на котором представлен образец (например, две картинки, имеющих логическую взаимосвязь, например, кошка и котенок) и набор дополнительных картинок, из которых необходимо подобрать пару картинок аналогично образцу. Инструкция: «Посмотри на образец, как эти изображения связаны друг с другом? Подбери по образцу».

#### Методики второго блока

Методика «Запомни пять картинок». Цель – изучить уровень сформированности комбинированной кратковременной/долговременной памяти. Проведение методики: дошкольнику демонстрируются пять предметных картинок с изображением простых знакомых предметов, например, мяч, машина, бокал, стол, кукла. Инструкция: «Посмотри на картинки, назови и запомни». При исследовании кратковременной зрительной памяти испытуемого просят назвать предметы, которые удалось запомнить сразу после предъявления картинок. При исследовании долговременной памяти просят вспомнить предъявляемые предметы отсрочено.

Методика «Найди свое место». Цель – изучить уровень сформированности кратковременной зрительной памяти. Проведение методики: дошкольнику демонстрируется бланк с изображением пяти простых знакомых предметов, например, стол, самолет, тарелка, гриб, дом. Инструкция: «Посмотри на картинки и запомни, что где находится. Сейчас я поменяю картинки местами. Тебе необходимо для каждой картинки найти свое место».

#### Методики третьего блока

Методика «Корректурная проба» (детский вариант). Цель – изучить уровень сформированности внимания.

Проведение методики: дошкольнику демонстрируется бланк с рядами чередующихся в хаотичном порядке простых предметов, например, цветок, ложка, яблоко, звездочка и т.д. Инструкция: «Внимательно просмотри каждый ряд и вычеркни все звездочки».

Методика «Лабиринты». Цель – изучить уровень сформированности внимания. Проведение методики: дошкольнику демонстрируется бланк с лабиринтом. Стимульный материал для данной методики имеет игровую задачу, например, необходимо помочь зайчику найти дорогу домой. В соответствии с сюжетом формулируется инструкция.

Методика «Найди отличия». Цель – изучить уровень сформированности внимания. Проведение методики: дошкольнику демонстрируется бланк с двумя одинаковыми изображениями, в которых имеются незначительные отличия в элементах. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки найди 3-5 отличий».

#### Методики четвертого блока

Методика «Больше-меньше». Цель – изучить уровень обученности и уровень сформированности способности к обучению. Проведение методики: дошкольнику предлагается два набора предметов, которые необходимо сравнить. Инструкция: «Чего больше? Чего меньше?».

Методика «Уравнивание». Цель – изучить уровень обученности и уровень сформированности способности к обучению. Проведение методики: дошкольнику предлагается два набора предметов, которые отличаются по количеству. Инструкция: «Добавь предмет/предметы, чтобы получилось одинаковое количество. Убери предмет/предметы, чтобы получилось одинаковое количество».

Методика «Счет». Цель – изучить уровень обученности и уровень сформированности способности к обучению. Проведение методики: дошкольнику предлагается пять предметов/картинок для счета. Инструкция: «Посчитай палочки/мячики и т.д.».

Методика «Цвета». Цель – изучить уровень обученности и уровень сформированности способности к обучению. Проведение методики: дошкольнику предлагается палитра с основными цветами. Инструкция: «Назови цвета».

Количественные и качественные данные были подробно проанализированы. Так, 91,6 % испытуемых продемонстрировали низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления, недостаточный уровень развития таких операций мышления, как обобщения и классификации, низкий уровень сформированности способности определять логические связи. Большинство дошкольников с задержкой психического развития

затруднялись при обобщении предметов, при выделении лишнего. С большими трудностями столкнулись продолжая логическую цепочку по образцу (нарушали логику, действовали по образцу только под контролем диагноста). При определении логических связей действовали по конкретному указанию педагога, не отвечали на дополнительные вопросы. Лишь 8,4 % дошкольников с задержкой психического развития показали средний уровень сформированности мышления: смогли обозначить общим словом предметы нескольких групп; выделили лишний предмет, но не смогли объяснить свой выбор; по образцу смогли частично продолжить логическую цепочку; при определении логических связей выполнили задание после многократного объяснения педагогом. Также у всех испытуемых (100 %) выявлен низкий уровень сформированности памяти и внимания. При выполнении заданий по методикам «Запомни пять картинок» и «Найди свое место» испытуемые смогли запомнить и воспроизвести один-два объекта при исследовании комбинированной кратковременной памяти и не воспроизвели ни одного при исследовании комбинированной долговременной памяти. При выполнении

заданий по методикам «Корректурная проба (детский вариант)», «Лабиринт», «Найди отличия» дошкольники действовали хаотично, пропуская объекты. Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о сниженном уровне обученности и способности к обучению. Об этом свидетельствуют результаты, полученные в ходе проведения методик «Больше-меньше», «Уравнивание», «Счет», «Цвета». Все испытуемые продемонстрировали затруднения при определении больше-меньше, не справились с уравниванием, продемонстрировали низкий уровень сформированности количественного счета до пяти и знание основных цветов.

Таким образом, результаты исследования подтвердили статус дошкольников с задержкой психического развития, позволили выявить индивидуальные особенности каждого испытуемого, что будет использовано при проектировании программы, направленной на повышение уровня познавательного развития детей указанной категории. Предложенная программа диагностического исследования может быть рекомендована для использования специалистами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борякова, Н.Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Н.Ю. Борякова, Т.И. Дубровина, О.С. Орлова. – Текст: непосредственный // Специальное образование. – 2013. – № 2. – С. 5–11.
2. Ежовкина, Е.В. Особенности личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Ежовкина. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 25–31.
3. Рябова, Н.В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Н.В. Рябова, Е.В. Барцаева. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Т. 10 – № 4 (40). – С. 88–95.

© Иневаткина Светлана Евгеньевна (svetlaj23@mail.ru), Терлецкая Ольга Васильевна,  
Мартынова Наталья Николаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ЛИДЕРСТВА

## COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE IN RESEARCH ON THE PROBLEM OF CHILDREN'S LEADERSHIP

S. Karpova  
T. Savenkova

*Summary:* The comparative analysis of domestic and foreign studies of the problem of child leadership presented in the article contains the opinion of scientists on the essence of this phenomenon, the factors influencing leadership manifestations of children, the main directions and results of the studies. A general view of children's leadership is revealed as a dynamic process of interpersonal interaction in a small group, within which, under the influence of external (upbringing, training, etc.) and internal (individual characteristics, etc.) factors, a child stands out, possessing a set of personal qualities necessary for managing a group of children and achieving common goals of group life. Foreign experience is characterized by: a large number of studies, special attention to identifying, using a wide range of diagnostic methods, numerous relationships between the action of various factors and leadership manifestations of children in different age periods, the development and implementation of leadership development programs in educational organizations. Domestic experience is represented by a limited list of serious studies of the problem of child leadership of a pronounced pedagogical orientation, they offer experimentally tested materials on the development of leadership qualities in children and adolescents, which are not reflected in mass educational practice. The orientation of the domestic system of general education towards the upbringing of socially significant personal qualities of students, which together form the potential of a positive leader, actualizes the analysis and generalization of the experience of studying the problem of children's leadership in order to identify and implement in the educational work of educational organizations the most appropriate methods and pedagogical technologies for the development of leadership qualities in the rising generation.

*Keywords:* children's leadership, foreign and domestic research, development of leadership qualities.

**Карпова Светлана Ивановна**

*Д.п.н., профессор, Московский городской педагогический университет*  
karpova\_svetlana@inbox.ru

**Савенкова Татьяна Дмитриевна**

*К.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет*  
tdpichik1@yandex.ru

*Аннотация:* Представленный в статье сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований проблемы детского лидерства содержит мнение ученых о сущности данного феномена, факторах, влияющих на лидерские проявления детей, основные направления и результаты проведенных исследований. Выявлен общий взгляд на детское лидерство как на динамический процесс межличностного взаимодействия в малой группе, внутри которого, под влиянием внешних (воспитание, обучение и др.) и внутренних (индивидуальные особенности и др.) факторов выделяется ребенок, владеющий совокупностью личностных качеств, необходимых для управления группой детей и достижения общих целей групповой жизнедеятельности. Зарубежный опыт характеризуется: большим количеством исследований, особым вниманием к выявлению с применением широкого перечня диагностических методов многочисленных взаимосвязей между действием различных факторов и лидерскими проявлениями детей в разные возрастные периоды, разработкой и внедрением в образовательные организации программ развития лидерства. Отечественный опыт представлен ограниченным перечнем серьезных исследований проблемы детского лидерства выраженной педагогической направленности, в них предложены экспериментально апробированные материалы по развитию лидерских качеств детей и подростков, которые не находят отражения в массовой образовательной практике. Ориентация отечественной системы общего образования на воспитание социально-значимых личностных качеств обучающихся, в совокупности образующих потенциал позитивного лидера, актуализирует анализ и обобщение опыта изучения проблемы детского лидерства для выявления и реализации в воспитательной работе образовательных организаций наиболее адекватных современным условиям методов и педагогических технологий развития лидерских качеств у подрастающего поколения.

*Ключевые слова:* детское лидерство, зарубежные и отечественные исследования, развитие лидерских качеств.

## Введение

**А**ктуальность проблемы детского лидерства обусловлена целевой ориентацией отечественной системы общего образования на создание условий для успешной социализации детей в гражданском обще-

стве посредством воспитания у них социально-значимых личностных качеств (гражданственности, целеустремленности, самостоятельности, социальной ответственности, владения навыками командного взаимодействия, сотрудничества и др.), которые в совокупности образуют потенциал позитивного лидера. Европейскими и амери-

канскими учеными, начиная с 1904 года, накоплен богатый опыт в изучении феномена детского лидерства, с тех пор научный интерес к данной проблеме остается достаточно высоким, расширяется география стран, в которых проводятся исследования детского лидерства и условий его развития (Япония, Китай, Турция, Индия, Австралия, Индонезия и др.).

*Цель:* провести сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения феномена детского лидерства, выявить факторы, влияющие на лидерские проявления детей, раскрыть основные направления и результаты проведенных исследований. *Используемые методы:* ретроспективный, сравнительно-сопоставительный анализ, анализ и обобщение научно-педагогического опыта, систематизация.

#### Анализ зарубежного опыта исследований проблемы детского лидерства

В зарубежных исследованиях выделяются три основных группы факторов, влияющих на развитие лидерства в детском возрасте: семья, вхождение ребенка в детские объединения, совместная деятельность со сверстниками. Прежде всего, ученые подчеркивают роль семьи в воспитании ребенка-лидера, к факторам влияния семьи относятся: порядок рождения детей в семье, характер взаимоотношений между братьями и сестрами; используемые в семье стили воспитания; социально-экономический статус семьи. Результаты исследований показали, что старшие дети в семье получают более широкий опыт руководства детским коллективом (младшими братьями и сестрами) и часто сохраняют притязания на лидерскую позицию в ином коллективе. Однако младшие - овладевают коммуникативными умениями, способностями добиваться расположения всех членов семьи, которые в перспективе могут помочь им стать любимцами в группе сверстников. Характер внутрисемейного опыта ориентирует старших детей в семье на выполнение задач, а младших - на выстраивание отношений, умение вести переговоры, искать компромисс. Подчеркивается, что приобретенный ребенком в семье опыт является одним из важных факторов, влияющих на его поведение во взрослом возрасте в должности руководителя (M. Zheng et al., 2021) [35].

Изучение стилей воспитания в семье и социально-экономического статуса семьи проводится в рамках исследований проблемы трансформационного лидерства, рассматриваемого как один из самых эффективных стилей лидерского поведения. Трансформационные лидеры повышают уровень вовлеченности сотрудников в деятельность организации, их приверженность делу, формулируя цели, разъясняя ценности, обеспечивая индивидуальную поддержку и интеллектуальную стимуляцию (M. Álamo, D. Falla, 2023) [7]. Результаты изуче-

ния влияния стиля семейного воспитания на развитие лидерских качеств ребенка показали, что авторитетное воспитание является наиболее эффективной практикой формирования трансформационного лидерства. Этот стиль воспитания характеризуется высоким уровнем требовательности и отзывчивости родителей, проявляющих высокие ожидания к своим детям, в то же время, обеспечивая им необходимый уровень поддержки и тепла (Z. Liu et al., 2019 и др.) [27].

Важнейшими результатами авторитетного воспитания родителей являются предоставление детям в период взросления эмоциональной автономии и ориентация на цели мастерства. Эмоциональная автономия необходима для индивидуации взрослеющих детей, формирования чувства идентичности, уверенности в своих силах, ответственности, самостоятельности, проявления инициативы. Ориентация на цели мастерства способствует осознанию детьми связи между результатами (достижениями) и затрачиваемыми усилиями (упорным трудом), обеспечивающими развитие способностей и формирование компетентности. Понимание этой взаимосвязи мотивирует детей прилагать усилия, проявлять настойчивость, решительность для достижения цели и получения высоких результатов (F. Kudo et al., 2012) [24].

В ряде исследований доказано, что социально-экономический статус семьи (СЭС) влияет на психологическое развитие лидеров (J. Duan et al., 2022 и др.) [23]. Родители в таких семьях склонны к теплому и поддерживающему стилю воспитания, поощряют своих детей к активному участию в различных социальных мероприятиях, предоставляют возможность получения хорошего образования, расширения социальных контактов, обогащения социального опыта и т.п., что сказывается на поведении будущего лидера как уверенного в себе, открытого к инновациям эффективного руководителя. СЭС родителей, их высокие ожидания, разумная требовательность и контроль в сочетании с теплой, поддерживающей семейной атмосферой играют ключевую роль в формировании трансформационного поведения лидера, поскольку родительство и лидерство имеют сходство с проявлением внимания взрослого лидера к своим последователям и характером его руководства, а отношения родитель - ребенок сродни отношениям лидер - последователь.

Важным фактором, влияющим на развитие лидерских качеств, является вхождение ребенка в детские объединения. Первые наблюдения ученых за поведением детей-лидеров относятся к началу 1900-х годов. Американский психолог и социолог Д.М. Болдуин (J.M. Baldwin, 1904) обратил внимание на детей, возглавляющих организованные и стихийные детские группы. Он охарактеризовал их как детей подвижного типа, решительных, навязывающих свои желания и род деятельности другим членам группы, играющих роль сильной

и смелой личности, для которой «впасть в нерешительность – значит погибнуть» [3, с.17].

Пионером в области изучения природы детского лидерства считается американский социолог М. Партен (M. Parten), проводившая во второй половине 1920-х годов исследование социального поведения дошкольников. В ходе наблюдения за детьми во время спонтанной игры ею было выявлено два определенных типа лидерства: «дипломат» и «хулиган». Первый тип - оказывает влияние и контролирует большое количество детей, стремясь внести предложения в «искусных и непрямых действиях», второй – применяет грубую силу, чтобы командовать небольшой группой, которую собрал для участия в игре (M. Parten, 1933) [30]. Благодаря выделенным ей двум типам лидерства («дипломат» и «хулиган») сформировались две общие точки зрения на стили детского лидерства: социальное доминирование и просоциальное/дипломатическое лидерство, через призму которых стали рассматриваться положительные и отрицательные аспекты проявления лидерства в детском возрасте.

В работах, основанных на концепции социального доминирования, детское лидерство характеризуется как негативное влияние ребенка-лидера на сверстников, сосредоточенное на установлении им власти внутри группы с помощью агрессии и насильственного подчинения [20]. В исследованиях, основанных на концепции просоциального лидерства, лидерство определяется как просоциальный процесс, включающий переговоры, компромиссы, применение детскими лидерами более дружелюбной, дипломатичной тактики, например, чтобы добиться влияния на сверстников и принятия ими желаемых игровых идей вместо того, чтобы настойчиво требовать изменений в игре. Таким образом, детские лидеры демонстрируют как ведущее поведение, так и ведомое [33].

Ученые делают вывод, что доминирование и следование - это взаимодополняющие формы поведения, эффективный и социально-компетентный ребенок-лидер умело использует обе поведенческие стратегии. Поведение детей-лидеров не следует рассматривать с двух совершенно разных точек зрения (негативно доминирующей и просоциальной). На самом деле, детские лидеры могут проявлять и проявляют как положительные, так и отрицательные аспекты лидерства, а «лидерское поведение не является статичным набором дескрипторов или характеристик, которые принадлежат отдельным лицам, лидерство является динамичным процессом, который развивался внутри группы» [31, с.303]. Практика социального взаимодействия внутри детского объединения позволяет ребенку сформировать навыки ведения и следования, почувствовать принадлежность к группе, принятие себя сверстниками, получить опыт руководства, освоить социально-приемлемые выражения своей воли.

По мнению большинства ученых, сравнение детей-лидеров со сверстниками свидетельствует о том, что они более развиты в социальном, речевом и когнитивном отношении, проявляют активность в играх, умеют контролировать и регулировать свое поведение, эмоциональны, нравятся сверстникам, у них высокий социометрический статус в группе. Ранние лидерские проявления у детей дают основание отнести их к социально-одаренным [29;31]. Для развития лидерских качеств в детском возрасте основополагающее значение имеет игра. На основе наблюдения за игровой деятельностью учеными была выделена типология детей-лидеров (см. табл. 1).

Подчеркивая значение игры для развития детского лидерства, исследователи отмечают: в игре ребенок получает возможность формирования навыков общения, дипломатического поведения, проявления инициативы

Таблица 1.

Типология детей-лидеров в зарубежных исследованиях.

Ф.И. ученого	Типы лидеров
M. Parten, 1933	- «искусный руководитель, дипломат» (косвенно выражающий свои предпочтения), - «хулиган» (навязывающий свой выбор группе) [30].
E. Hanfmann, 1935	- деструктивный (сосредоточен на своей цели, разрушающий взаимоотношения в группе), - гангстер (заинтересован в контроле и установлении своего господства), - объективный (фокусируется на командной цели), - общественный (концентрируется на отношениях внутри группы) [21].
J. Trawick-Smith, 1988	- эффективный (не действует агрессивно, слушает других, принимает групповые цели, договаривается о результатах, использует различные подходы, инициирует взаимодействие, добивается принятия идеи), - неквалифицированный (агрессивен, сосредоточен на собственных желаниях, использует практику запугивания) [33].
S.Y. Lee, S.L. Recchia, M.S. Shin, 2005	- «директор» (властный), - харизматичный (энергичный, обаятельный), - «менеджер» (развитый), - «властный» (физически напористый) [25].

в создании сюжета игры, освоения способов выполнения задачи. Поэтому педагогам необходимо предоставлять детям возможности для формирования, тренировки и совершенствования своих лидерских качеств в совместной игровой деятельности. Рекомендуется в программы развития лидерства в дошкольных и младших школьных классах включать ролевые игры и игры-драматизации (J. Chen, 2023 и др.) [18]. Для формирования социальной компетентности в игровой деятельности следует ограничить использование детьми цифровых игр, в которых отсутствует живое общение и взаимодействие участников (O. Dasmadi et al., 2023) [22].

Результаты изучения деятельности педагогов по поддержке лидерских проявлений детей показали, что учителя не только не содействуют лидерству, но и препятствуют ему, они не поощряют общительных, целеустремленных, настойчивых детей в роли лидера, а поддерживают менее успешных и не склонных к лидерству детей, но помогающих учителю в различных делах. Педагогам трудно позволить маленьким лидерам проявлять себя, например, оспаривая правила в классе, или поощряя других детей к этому. Педагоги часто воспринимают лидерское поведение как проблемное и стремятся подавить его (D. Fox et al., 2015) [19].

Ученые советуют педагогам пересмотреть свои представления о лидерстве, путях его поддержки и развития у детей и подчеркивают, что лидерским навыкам (социального взаимодействия, решения проблем, разрешения конфликтов) можно научить, и обучение должно начинаться в первые годы жизни ребенка. С этой целью следует читать детям книги, в которых герои демонстрируют лидерские качества и соответствующее поведение, обсуждать вместе поступки персонажей, создавать условия для игровой деятельности, где можно практиковать исполнение лидерских ролей (H. Özkan, K. Yerali, 2022 и др.) [29]. Для выявления детей-лидеров рекомендуется использовать разработанные графики наблюдений, рейтинговые шкалы, опросники, анкетирование родителей и др. с тем, чтобы не препятствовать детским лидерам проявлять себя, а всячески поддерживать и развивать их лидерский потенциал.

Для развития совместного лидерства, начиная с младших классов, рекомендуется использовать метод учебного сотрудничества в малых группах, творческих мастерских, где каждая группа выполняет собственное задание (J. Sun et al., 2017 и др.) [32]. Наблюдения за детьми в процессе группового сотрудничества показали, что вне зависимости от мастерства участников появляются определенные дети, выполняющие роль лидера своей команды, они ориентированы на успех, готовы взять на себя ответственность, проявляют инициативу в управлении работой группы. Однако важно, чтобы доминирование этих лидеров было направлено на групповое

взаимодействие и способствовало решению общей задачи. Учителям необходимо учить детей продуктивному сотрудничеству в малых группах, в процессе которого побуждать учащихся к активности, высказыванию и обоснованию своего мнения, рассмотрению и обсуждению нескольких точек зрения, ведению переговоров с участниками и т.д., таким образом содействовать развитию совместного лидерства как наиболее эффективного способа достижения общей цели.

С целью формирования лидерских навыков у всех обучающихся в классе предлагается метод групповых проектов, в рамках которого учитель каждого учащегося назначает руководителем нового проекта (S. Mulovhedzi, I. Joubert, 2022 и др.) [28]. В условиях группового сотрудничества лидерство определяется как интерактивный, динамичный, социально обусловленный процесс, возникающий и развивающийся в совместной работе учащихся (J. Leskinen et al., 2020) [26]. Посредством проведения лонгитюдных исследований учеными выявлена взаимосвязь между активным участием детей в общественной деятельности (социальных проектах, волонтерских, благотворительных акциях и др.) и проявлением качеств трансформационного лидерства во взрослом возрасте, что обусловлено приобретением социального опыта, ориентированного на заботу о других. Понимая социальную значимость задачи воспитания молодых лидеров, во многих странах (США, Европа, Австралия и др.), в общеобразовательные школы, начиная с младших классов, внедряются специальные программы по развитию лидерства обучающихся. Программы включают теоретические и практические занятия, предусматривающие формирование представлений о лидерстве, миссии лидера через общественное служение; системы знаний о людях, о себе, собственной индивидуальности; создание условий для развития лидерских навыков в различных видах совместной учебной и внеучебной деятельности.

#### Анализ отечественного опыта исследований проблемы детского лидерства

В России проблема детского лидерства (вожачества) целенаправленно изучалась учеными-педологами в 1920-1930-е годы (Е.А. Аркин, П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, А.Б. Залкинд, В.С. Красуский, А.Ф. Лазурский, С.О. Лозинский, Г.А. Фортунатов, И.В. Эвергетов и др.) в рамках решения задач государственной программы борьбы с беспризорностью. После революции и Гражданской войны в стране было большое количество детских группировок, состоящих из бездомных, беспризорных детей и подростков, которые возглавляли аффективно-деятельностные вожаки, сильные и инициативные, ловкие и смелые, с острым умом, навыками планирования, умениями предвосхищать желания членов группы. Личность ребенка-вожака изучалась нераздельно от характеристик группы, подчеркивалось активное влияние вожачества

на коллектив и на взаимоотношения в коллективе. Отмечая силу и власть вожаков, их авторитет, основанный на инициативе, смелости, даровитости и физической силе, ученые указывали на необходимость особого воспитательного воздействия на вожаков, а через них - на управление всем коллективом [9].

С целью всестороннего изучения явления детского вожачества, Е.А. Аркиным была разработана методика исследования ребенка-вожака. Составлялась личная карточка вожака, включающая 23 позиции: возраст, пол, национальность, социальное положение семьи, внешность, особенности речи, мимики, состояние здоровья, умственные способности, степень влияния на коллектив и др. [2]. Было выявлено, что проявления вожачества обнаруживаются у детей уже в трехлетнем возрасте, по мере их взросления растет способность к вожачеству (Е.Н. Шевалева, Д.Д. Силла, 1928) [15].

А.С. Залужный был первым ученым - психологом, исследующим вожачество в детских коллективах. Он считал, что не существует детей, не способных от природы к вожачеству, но ребенка-вожака нельзя изучать вне характеристик его взаимодействия с коллективом. Чем значительнее роль вожака, тем устойчивее коллектив и сильнее подражание детей вожаку, основная роль вожака заключается в организации и сплочении коллектива [7]. Д.Б. Эльконин рассматривал появление в коллективе вожака как своеобразный ответ коллектива на запросы социальной среды, в условиях которой существует детский коллектив. Выделенные им шесть ступеней развития вожачества свидетельствуют о динамичности данного процесса под влиянием различных факторов, что позволило ему сделать вывод о том, что в определенных ситуациях каждый ребенок может и бывает лидером [16]. В некоторых детских объединениях было выявлено несколько вожаков, в зависимости от цели деятельности и создавшейся ситуации (для игр, для драк, для переговоров и т.п.). Поэтому проблема детского вожачества рассматривалась с позиции изучения влияния социальной среды на детский коллектив, взаимоотношений детей в коллективе, воспитания личности в коллективе. В 1936 году педология, в рамках которой проводилось изучение проблемы детского вожачества, была объявлена лженаукой (Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», 4 июля 1936 года) и все исследования в этой области были свернуты.

Начиная с 1960-х годов, в работах, посвященных изучению развития детей в совместной деятельности (игровой, трудовой, учебной и др.), воспитания коллективизма, организации ученического самоуправления и др., были выделены лидерские качества (общественная активность, организаторские способности, самостоятельность, ответственность, творческое отношение к делу, авторитет среди сверстников и др.).

В ходе исследований было выявлено, что от особенностей личности лидера, его эмоционально-волевых качеств, уровня речевого развития, рассудительности, смелости, ответственности, дружелюбия в значительной мере зависит его статус и характер взаимоотношений между детьми в коллективе [8].

Игра отечественными учеными рассматривается как основной вид деятельности, в рамках которого происходит становление личности ребенка, именно в игре, возникающей по инициативе детей, можно увидеть проявления их личностных качеств. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.А. Рояк, А.П. Усова обращают внимание воспитателей и учителей начальных классов на частоту встречающийся отрицательный характер доминирования детей-организаторов игр. Многие из них стремятся главенствовать над сверстниками, используя такие средства воздействия, как запугивание, упрямство, заискивание и т.п., в тоже время, они веселые, общительные, активные, с хорошими физическими задатками, имеют высокий социометрический статус в группе сверстников [10; 12; 14]. Такие лидеры целенаправленно реализуют собственную эгоистическую линию поведения, облекая ее во внешнюю форму доброжелательности. По мнению А.А. Рояк, это дети «тайлераны», владеющие искусством скрывать свои истинные намерения и чувства, умением тонко различать оттенки отношений в коллективе, их обаяние настолько сильное, что рождает всепрощающее отношение со стороны сверстников, но по негативному воздействию на группу они равнозначны откровенным диктаторам. Поэтому негативные проявления детского лидерства педагогам нельзя оставлять без внимания, с такими детьми нужна специальная работа [14]. Отечественными учеными, также как и зарубежными, выделены и охарактеризованы типы детских лидеров (табл.2).

По мнению А.Л. Уманского, типы лидеров определяются на основе проявления детьми лидерских качеств в определенной ситуации, в тоже время, как показывает практика, есть дети с яркими лидерскими задатками, им присущи инициатива и активность как две самые важные характеристики лидера, они демонстрируют готовность быть лидером в различных ситуациях. Это дает основание для предположения, что лидерство может быть как универсальным, так и ситуационным [13].

Ученые отмечают изменение черт лидера с возрастом, например, к концу младшего школьного - началу подросткового возраста появляются стремление к популярности, риску, авторитету среди одноклассников, проявлению себя во внешкольных мероприятиях, уверенность в себе, чувствительность к ситуации. Если в младшем школьном возрасте, чтобы стать лидером ребенку необходимы положительное отношение к нему учителя и хорошая успеваемость, то в подростковом - качества хорошего товарища и организаторские умения.

Таблица 2.

## Типология детей-лидеров в отечественных исследованиях.

Ф.И. ученого	Типы лидеров
А.Б. Залкинд, 1930	- депрессор, - рационализатор (интеллектуальный вожак), - сильный друг (социальный организатор) [6].
Д.Б. Эльконин, 1931	- эмоциональный организатор (детские игры), - интеллектуальный рационализатор (учебная деятельность), - диктатор (подавляющий самоорганизующиеся группы) [16].
В.Ф. Ануфриева, 1973	- вдохновитель (задающий вид деятельности), - исполнитель (организующий уже заданную программу) [1].
Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, 1988	- любимец (дружелюбных, общительных, самостоятельных, интеллектуально развитых, творческих, внешне привлекательных личностей), - деспот (активный, общительный, физически крепкий, способный к организации) [10].
Рояк А.А., 1990	звезда-диктатор (веселые, общительные, творческие, знающие и умеющие использовать внешние нормы поведения для реализации своей цели) [12].
А.Л. Уманский, 2004	- организующий младших детей; - организующий сверстников [13].

Выявлена взаимосвязь между стилем руководства педагогом детским коллективом, взаимоотношениями детей и направленностью лидеров. Там, где работают педагоги с авторитарным стилем руководства, в детских коллективах происходит много конфликтных ситуаций, и лидеры характеризуются негативной направленностью (отрицательное доминирование). Противоположная ситуация наблюдается у педагогов с демократическим стилем руководства, в их коллективах дети меньше конфликтуют, более спокойны, дружелюбны, уступают друг другу, а лидеры характеризуются позитивной направленностью (положительное доминирование) [5; 11].

В отличие от зарубежных исследователей, отечественные ученые акцентируют внимание не столько на диагностике лидерских проявлений у детей, но на создании условий для формирования позитивных лидерских качеств, характеризующихся нравственной направленностью. В работах Т.Е. Вежевич, М.А. Викулиной, С.И. Карповой, Т.Д. Савенковой, В.Б. Сбитневой, И.В. Песковой, Т.А. Репиной, А.Л. Уманского, Т.Л. Хацкевич и др., раскрыт и обоснован потенциал совместной деятельности детей для проявления и развития лидерства, в том числе, в детских общественных организациях и временных детских коллективах. Необходимым условием для проявления лидерских качеств и становления статуса лидера среди сверстников является достижение успеха в конкретном деле, различных видах совместной деятельности, что предполагает поддержку и сопровождение педагога с целью оказания помощи каждому ребенку в реализации своего лидерского потенциала [4; 5; 8; 11; 13].

В процессе развития лидерства у подростков рекомендуется использовать метод создания «поля лидерства», или «поля самореализации» - специально конструируе-

мых и организуемых педагогом ситуаций, побуждающих детей и подростков к лидерским проявлениям и выполнению функций лидера [4; 13]. Конструирование педагогом «поля лидерства», его способность к педагогическому сопровождению развития лидерских качеств воспитанников, формирование посредством специальных ситуаций готовности детей к выполнению лидерских функций и становление их рефлексивной позиции, являются компонентами разработанной А.Л. Уманским технологии педагогического сопровождения развития детского лидерства. Возрастной состав детского объединения должен быть примерно одинаковым. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в качестве эффективных средств развития лидерства у детей выступают различные виды игровой, совместной культурно-досуговой, продуктивной деятельности. В подростковом возрасте для развития лидерских качеств необходимо создавать условия для самореализации подростков в общественной, социально-ориентированной деятельности (работе в органах ученического самоуправления, деятельности детских общественных объединений, участие в социальных проектах, акциях, волонтерском движении и др.). Учеными обосновывается необходимость создания специальных программ, ориентированных на развитие лидерства у детей и подростков, и включения их в воспитательную деятельность образовательных организаций (детских садов, школ, учреждений дополнительного образования).

В настоящее время сформировался взгляд на проблему развития детского лидерства с позиции педагогической поддержки и сопровождения развития лидерских качеств у детей и подростков. Ведущими методологическими подходами исследований являются: системный, рефлексивно-деятельностный, аксиологический. Системный подход ориентирует выстраивать педагогическое

сопровождение как целостную педагогическую систему, структуру которой образуют взаимосвязанные компоненты (цель, задачи, субъекты, содержание, технологии, этапы, ресурсы и т.д.). В соответствии с рефлексивно-деятельностным подходом педагогическое сопровождение осуществляется посредством включения воспитанников в различные виды совместной деятельности и рефлексивного взаимодействия детей и взрослых; согласно аксиологическому подходу – с опорой на нравственные ценностные ориентиры российского общества.

### Заключение

Сравнительный анализ зарубежного и отечественно-го опыта изучения феномена детского лидерства выявил общее мнение ученых о том, что лидерство в детском возрасте:

- представляет собой социально-психологическое явление, динамический процесс взаимодействия детей в малой группе, внутри которого, под влиянием внешних и внутренних факторов, выделяется ребенок, владеющий совокупностью личностных качеств, необходимых для управления группой и достижения общих групповых целей;
- развивается в условиях накопления ребенком социального опыта, вариаций общения и отношений в детских объединениях (коллективах), в том числе, с позиции доминирования, подчинения и сотрудничества;
- эффективными средством развития лидерского потенциала и формирования лидерских качеств детей и подростков являются различные виды совместной деятельности (игровая, продуктивная, трудовая, общественная и др.), которые должны быть включены в специальные программы по развитию детского лидерства в современной образовательной среде.

Проблема развития детского лидерства как предмет специального научного исследования в работах отечественных ученых не находит широкого отражения. Практически отсутствуют исследования, посвященные воспитанию лидерских качеств детей в семье, крайне мало диссертационных исследований по проблеме развития лидерства в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. Предлагаемые авторами исследований и успешно апробируемые в ходе эксперимента методы, технологии, программы по развитию детского

и подросткового лидерства не внедряются в массовую образовательную практику, поэтому проявление и развитие лидерства в современной детской и подростковой среде представляет собой во многом стихийный и педагогически неуправляемый процесс (А.Л. Уманский).

В зарубежной науке сформировался взгляд на лидерство как непрерывный, развивающийся в течение всей жизни процесс, в котором семья и опыт взаимодействия ребенка со сверстниками в совместной деятельности являются ключевыми факторами, влияющими на личностное становление, в том числе, на трансформационное лидерское поведение во взрослом возрасте и характер отношений лидера с последователями. Зарубежный опыт характеризуется особым вниманием ученых к выявлению с применением широкого перечня диагностических методов многочисленных взаимосвязей между действием различных факторов и лидерскими проявлениями ребенка, в том числе, на разных возрастных этапах. С этой целью во многих странах проводятся специальные, трудоемкие, лонгитюдные исследования, позволяющие выявить положительный и отрицательный характер влияния различных переменных (индивидуальных, семейных, этнических, экологических и др.) на лидерские проявления ребенка в детстве и на его лидерское поведение на более поздних этапах жизни. Результаты лонгитюдных исследований свидетельствуют о необходимости осуществления родителями и педагогами поддержки лидерских проявлений детей, начиная с раннего возраста, и необходимости включения специальных программ развития лидерских качеств в учебный процесс общеобразовательных школ. Ученые убеждены, что обучение детей навыкам лидерского поведения поможет им стать успешными и эффективными лидерами во взрослой жизни.

В настоящее время в отечественном образовании сформировался запрос на воспитание у детей и подростков социально-значимых личностных качеств позитивного лидера, ориентированного на реализацию своего потенциала в общественно-полезной деятельности во благо страны. В связи с этим анализ и обобщение зарубежного и отечественного опыта изучения проблемы детского лидерства поможет выделить наиболее адекватные современным условиям методы и технологии воспитания позитивных лидерских качеств у подрастающего поколения в соответствии с системой отечественных базовых (гражданских, национальных) и традиционных духовно-нравственных ценностей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева В.Ф. Социально-психологические исследования лидерства в дошкольном возрасте// в сб. «Руководство и лидерство: Опыт социально-психол. исследования»/ Под ред. Б.Д. Парыгина. Ленинград. 1973. С. 64-77.
2. Аркин Е.А. Об изучении детского коллектива/Е.А. Аркин. М.: Новая Москва, 1927. 37с.
3. Болдуин Д.М. Психология в ее применении к воспитанию: Краткий очерк для учителей и родителей; пер. с англ. Н.Н. Спиридонова. Москва: маг. «Кн. дело»,

1904. 42 с.
4. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2001. 198 с.
  5. Викулина М.А. Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка: старший дошкольный возраст. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Нижний Новгород. 1997. 206 с.
  6. Залкинд А.Б. Основы пятилетнего плана по научно-исследовательской педологической работе/А.Б. Залкинд// Педология. 1930. Вып. 3. №5. С.273-305.
  7. Залужный А.С. Учение о коллективе: методология. Детский коллектив. Москва; Ленинград: Работник просвещения, 1930. 300 с.
  8. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей у детей старшего дошкольного возраста// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2020. Т. 73. №4. С. 55-62. <https://in-exp.ru/mo-4-2020.html>
  9. Коллективы беспризорных и их вожак: Сборник статей С.О. Лозинского, Н.П. Велецкой и А.В. Уласовой/ под ред. Б.О. Боровича. Харьков: Труд, 1926. – 126 с.
  10. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 189 с.
  11. Пескова И.В. Организационно-педагогические условия формирования позитивных лидерских качеств у детей: Младший школьный возраст. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Нижний Новгород. 2003. 175с.
  12. Рояк А.А. Особенности психологического климата в игровых микрообъединениях дошкольников// Общение детей в детском саду и семье/Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990. С. 120-137.
  13. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства. Монография. Кострома, 2004. 290 с.
  14. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. Под ред. А.В. Запорожца. М.: «Просвещение», 1976. 96с.
  15. Шевалева Е.Н., Силла Д.Д. Опыт экспериментального изучения детского вожачества//Современная психоневрология. 1928. Киев. Т.34. №2. С. 135-145.
  16. Эльконин Д.Б. Детские коллективы// Учебник педологии для педтехникумов. Москва; Ленинград Гос. учеб.-пед. изд-во, в 3 т., 1931. Т.2.
  17. Álamo M., Falla D. Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencies in pre-service teachers//Psychology, Society & Education. 2023. Vol. 15. № 1. P.48-56. <https://doi.org/10.21071/psy.v15i1.15552>
  18. Chen J. Leadership at Play in Preschool Children: A Systematic Synthesis of Nearly Nine Decades of Research//Early Education and Development. 2023. Vol. 34. № 1. P. 1-26. DOI:10.1080/10409289.2021.1988036
  19. Fox D.L., Flynn L., Austin P. Child Leadership: Teachers' Perceptions and Influences, Childhood Education, 2015. Vol. 91. № 3. P. 163-168. DOI: 10.1080/00094056.2015.1047306
  20. Gündoğdu S., Yaşar M. Okul Öncesi Dönemde Çocuklar Arasındaki Sınıf İçi Güç İlişkilerinin İncelenmesi// OMU Journal of Education Faculty. 2021. Vol 40. №.1. P. 122-141. DOI:10.7822/omuefd.790496
  21. Hanfmann E. Social structure of a group of kindergarten children// American Journal of Orthopsychiatry. 1935. Vol. 5. № 4. P. 407-410. URL: [https://archive.org/details/sim\\_american-journal-of-orthopsychiatry\\_1935\\_5\\_contents](https://archive.org/details/sim_american-journal-of-orthopsychiatry_1935_5_contents) (дата обращения: 14.04.2023).
  22. Dasmadi O., Kaunang M., Fatmawati E., Irawan S., Victorio E. Development of Social Competence through Play Activities: Lost in the Digital Age// International Journal of Futures Studies. 2023. Vol. 6. №1. P. 304-317. DOI:10.54783/endllessjournal.v6i1.145
  23. Duan J., Xiaoyun R., Liu Z., Riggio R. Connecting the dots: How parental and current socioeconomic status shape individuals' transformational leadership//Journal of Business Research. 2022. Vol. 150. P. 51-58. DOI:10.1016/j.jbusres.2022.06.014
  24. Kudo F.T., Longhofer J.L., Floersch J.E. On the origins of early leadership: The role of authoritative parenting practices and mastery orientation//Leadership. 2012. Vol. 8. № 4. P. 345-375. DOI: 10.1177/1742715012439431
  25. Lee S.Y., Recchia S., Shin M.S. «Not the same kind of leaders»: Four young children's unique ways of influencing others// Journal of Research in Childhood Education. 2005. Vol. 20. № 2. P. 132-148. DOI: 10.1080/02568540509594557
  26. Leskinen J., Kumpulainen K., Kajamaa A., Rajala A. The emergence of leadership in students' group interaction in a school-based makerspace//European Journal of Psychology of Education. 2020. Vol. 36. №3. P. 1-21. DOI:10.1007/s10212-020-00509-x
  27. Liu Z., Riggio R.E., Day D.V., Zheng C., Bian Y. Leader development begins at home: Overparenting harms adolescent leader emergence//Journal of Applied Psychology. 2019. Vol. 104. № 10. P. 1226-1242. DOI: 10.1037/apl0000402
  28. Mulovhedzi S., Joubert I. Teachers' strategies to develop leadership skills in Foundation Phase learners// The Independent Journal of Teaching and Learning. 2022. Vo. 17. № 1. P.121-136. [https://www.researchgate.net/publication/362644593\\_](https://www.researchgate.net/publication/362644593_)
  29. Özkan H., Yaralı K. Examination of Preschool Children's Self-Regulation, Emotion Expressiveness and Leadership Skills//Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2022. Vol.11. №2. P.294-306. DOI: 10.14686/buefad.894170
  30. Parten M. B. Leadership among preschool children// Journal of Abnormal and Social Psychology. 1933. Vol. 27. № 4. P. 430-440. DOI: 10.1037/H0073032
  31. Shin M.S., Recchia S.L., Lee S.Y., Lee Y.J., Mullarkey L.S. Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships// Journal of Early Childhood Research. 2004. Vol. 2. № 3. P. 301-316. DOI:10.1177/1476718X04046649
  32. Sun J., Anderson R., Perry M., Lin T. Emergent Leadership in Children's Cooperative Problem Solving Groups// Cognition and Instruction. 2017. Vol. 35. № 3. P. 212-235. DOI:10.1080/07370008.2017.1313615
  33. Trawick-Smith J. Let's say you're the baby, OK? Play leadership and following behavior of young children// Young Children. 1988. Vol. 43. № 5. P. 51-59. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1989-11528-001> (дата обращения: 14.04.2023).
  34. Wade L., Beauchamp M.R., Nathan N. Smith J.J., Leahy A.A., Kennedy S.G. et al. Investigating the direct and indirect effects of a school-based leadership program for primary school students: Rationale and study protocol for the 'Learning to Lead' cluster randomised controlled trial// PLoS ONE. 2023. Vol. 18. №1. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279661>
  35. Zheng M., Ren G., Zhuang L. Family Sibling Effect and Executives' Corporate Social Behavior//Frontiers in Psychology. 2021. Vol.12. P.1-14. DOI:10.3389/fpsyg.2021.667529.

© Карпова Светлана Ивановна (karпова\_svetlana@inbox.ru), Савенкова Татьяна Дмитриевна (tdpichik1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОГРЕССИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ С АГРАРНЫМ ПРОФИЛЕМ

### PROGRESSIVE METHODS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS AT UNIVERSITIES WITH AN AGRICULTURAL PROFILE

**O. Kishkinova  
Yu. Mindlin  
O. Yakovleva**

*Summary:* This article discusses advanced methodologies and techniques for teaching higher mathematics, with an emphasis on agricultural universities in the Russian Federation. The scientific novelty and practical significance of the study lies in highlighting the main trends and approaches in mathematics education, which contribute to stimulating independent thinking of students, accelerating their academic growth and developing professionalism. The author provides an in-depth analysis of adaptive and flexible teaching methods, in which the use of emerging technologies and digital tools, such as interactive software and visualization tools for modeling and solving applied problems, can improve students' understanding of basic mathematical concepts and principles. The article also highlights the importance of reviewing and updating curricula to integrate innovative teaching practices and create meaningful, connective and relevant learning environments. In addition, the paper discusses the importance of preparing students for future careers by developing competencies in demand in the job market, including problem-oriented thinking, analytical skills, and the ability to perform complex calculations. In today's educational environment, where student autonomy and quality of learning are becoming key, the author reminds readers of the critical role of higher mathematics as a tool for learning, developing and preparing students for successful academic and professional careers. As a result of the study, the author provides critical comments and recommendations regarding increasing the effectiveness of the use of advanced technologies in teaching mathematics to agricultural students.

*Keywords:* higher mathematics, teaching, agricultural universities, teaching methods, student autonomy, information technology, ICT, applied tasks, visual materials, academic performance, key competencies, innovative research, labor market.

**Кишкинова Ольга Алексеевна**

*Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»*

**Миндлин Юрий Борисович,**

*К.э.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
mindliny@mail.ru*

**Яковлева Ольга Анатольевна**

*К.с.-х.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»*

*Аннотация:* В данной статье обсуждаются передовые методологии и приемы преподавания высшей математики, с акцентом на аграрных университетах Российской Федерации. Научная новизна и практическая значимость исследования заключается в выделении главных трендов и подходов математического образования, которые вносят вклад в стимулирование независимого мышления студентов, ускоряя их академический рост и формируя профессионализм. Автор подробно анализирует адаптивные и гибкие методики преподавания, в рамках которых использование новейших технологий и цифровых инструментов, таких как интерактивное программное обеспечение и визуализационные средства для моделирования и решения прикладных задач, может улучшить уровень понимания студентами основных математических концепций и принципов. Статья также подчеркивает важность пересмотра и обновления учебных планов, с целью интеграции новаторских педагогических практик и создания содержательной, связующей и релевантной учебной среды. Помимо этого, в работе обсуждается важность подготовки студентов к будущей карьере путем развития востребованных на рынке труда компетенций, включая проблемно-ориентированное мышление, аналитические навыки и способность выполнять сложные расчеты. В современном образовательном пространстве, где автономность студентов и качество обучения становятся ключевыми, автор напоминает читателям о критической роли высшей математики в качестве инструмента для обучения, развития и подготовки студентов к успешной академической и профессиональной деятельности. В результате исследования, автором приводятся критические замечания и рекомендации относительно повышения эффективности применения прогрессивных технологий в преподавании математике студентам сельскохозяйственного профиля.

*Ключевые слова:* высшая математика, преподавание, аграрные университеты, методы обучения, автономность студентов, информационные технологии, ИКТ, прикладные задачи, визуальные материалы, успеваемость, ключевые компетенции, инновационные исследования, рынок труда.

Современная сфера высшего образования, в контексте активной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов четвертого поколения, придает особое значение автономной академической деятельности студентов и результатив-

ной оценке качества образования. Причем, эти составляющие, по замыслу законодателя, располагаются за рамками формализованной (академической) системы образования. Следовательно, главной стратегической целью, которую следует ставить перед собой современ-

ным педагогам на данном этапе развития национального высшего образования, является создание оптимальных условий для самореализации студентов в процессе получения ими профессиональных знаний. Важно, чтобы в ходе обучения формировалась готовность студентов к независимой деятельности на всех его этапах, и чтобы образовательный процесс способствовал подготовке высококвалифицированных специалистов [2].

На сегодняшний день, в университетах, подведомственных Минобрнауки, успешно реализуются 48 различных образовательных программ, ориентированных на такие бакалаврские, магистерские и специалитетские направления, как агрономия, зоотехния, биотехнологии, информационные технологии в аграрном секторе, а также технологии и оборудование в агропромышленном, лесном и рыбном хозяйстве. По примерной оценке Минобрнауки, аудитория таких направлений охватывает около 1900 активных студентов.

В рамках стратегии на 2023-2025 годы, предусмотрено значительное расширение сети академических программ до 100 в общей сложности. Это решение направлено на обеспечение кадровыми ресурсами агропромышленного комплекса страны, что является одной из ключевых задач государственной аграрной политики [1].

В свете вышеизложенного представляется, что современные российские выпускники высших школ аграрного профиля должны в полной мере отвечать современным требованиям и устремлениям рынка труда. Для этого они должны не только обладать глубокими знаниями в выбранной профессиональной сфере, но и обладать широкими умениями и навыками, позволяющими ориентироваться в современном многоаспектном мире знаний и сферах деятельности. Они должны быть способными к рациональной и эффективной работе по своей специализации, а также быть готовыми к непрерывному профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Современное понимание высшей математики подразумевает ее незаменимую и фундаментальную роль в продвижении прогресса всех наций, выраженную через ее глубокую интеграцию со множеством областей культуры. Эволюция и диффузия математического знания коррелируются как с экономическим поступательным движением государства, так и с пассионарным стремлением к постижению истины, что исконно свойственно человечеству [6].

Претерпевает изменения и современное образовательное поле, которое неминуемо вслед за общим развитием процесса обучения, требует инновационных учебных планов и прочих рабочих программ, включающих в себя ключевые направления математической дисциплины в развитие экономического сегмента госу-

дарственного управления. Учитывая динамику текущих условий рынка труда, огромное значение приобретает подготовка специалистов в сфере сельского хозяйства, обладающих комплексной информационно-математической грамотностью.

Современный выпускник должен быть готов к активной конкурентной борьбе, иметь в своём арсенале глубоко усвоенные знания и иметь четкое понимание методов своего профессионального курса, а также обладать способностью к применению разноплановых математических типов анализа для решения профессиональных задач.

Студенты, изучая основы высшей математики в пределах специальностей аграрного цикла, должны активно участвовать в семинарах по данному профилю также в конференциях, с преподавателями и представителями сельскохозяйственного бизнеса. Преподаватели на курсах математических дисциплин аграрных вузов обязаны проводить разнообразные исследования, уделять больше внимания студентам, ведь сейчас ставки на обучение повышаются и сложность учебной и исследовательской задачи такова, что требует больше усердия и времени для решения [5].

Профессорско-преподавательский состав профильного подразделения (кафедры) аграрных университетов, как представляется, должен активно проводить исследования в области математики, выполнять те работы, в которых и студенты могут принять участие. В свою очередь студентам, как представляется, в вопросах своего развития надлежит заниматься решением задач высшей математики в более значительном объеме, что подчеркивается в специальной литературе.

Высшая математика является интеллектуальной базой для развития всех наций и всегда входила в состав культурного кода. Прогресс и распространение математического образования коррелируют с экономическим процветанием и стремлением к постижению истины.

С целью удовлетворения этой потребности, представляется целесообразной разработка новых современных учебных и профессиональных программ, внедрение фундаментальных математических областей в эволюцию экономического состояния страны. Современный сельскохозяйственный рынок выставляет высокий стандарт в отношении математических и информационных компетенций будущих специалистов. Ответы выпускников на этот запрос требуют не только глубокого понимания основной сферы деятельности, но также навыки применения разнообразных математических инструментов для решения профессиональных целей. Педагогическим работникам, осуществляющим преподавание математических дисциплин в аграрных учебных

заведениях, необходимо приступить к инновационным исследованиям, также посвящать больше времени студентам с целью решения сложного спектра учебных и научных задач. Преподавательский корпус математических кафедр аграрных институтов обязан заниматься научными разработками в области математики и в прикладных областях высшей математики, проводить те исследования, в которые вовлечены студенты. Для студентов необходимо решать проблемы высшей математики в рамках их профессионального роста в более обширном масштабе [9].

Профессиональная подготовка выпускников аграрного университета должна быть пронизана основополагающими принципами компетентности и мобильности, рассматриваемыми как критические факторы успешности их будущей карьеры. Этот подход к обучению обуславливает поиск новых знаний, подкрепляемых студенческой интеллектуальной предприимчивостью.

С точки зрения педагогической практики, приоритетное значение приобретает активный метод обучения, который предполагает активное участие студентов в учебном процессе и способствует развитию критического мышления и интеллектуальной автономии. Тем не менее, традиционные методы обучения продолжают оставаться неотъемлемой составляющей педагогического процесса, обеспечивая стабильную основу приобретения и аккумуляции знаний.

Особая важность акцентируется на дидактическом подходе к преподаванию математических дисциплин, где успех в значительной степени зависит от мастерства преподавателя наладить диалог с учащимися, продемонстрировать разнообразие подходов к представлению академического материала и структурировать обучающую и внеклассную работу.

В этом контексте во многих российских ВУЗах аграрного профиля уже сегодня проводятся исследования, направленные на поиск новых эффективных методик обучения высшей математике, таких как использование игрового метода как инструмента активизации когнитивной деятельности, стимулирования самостоятельного приобретения знаний. Цель таких исследований - создать условия, при которых студенты будут вовлечены в активный самостоятельный поиск, что послужит основой для стимулирования познавательного интереса. Современные педагоги высшей математики в высших учебных заведениях аграрного профиля, уделяют особое внимание началу изучения курса, стремясь привлечь учеников, раскрывая перед ними значимость и творческий потенциал, который вкладывается в изучение высшей математики.

По мере приближения конца первого учебного семе-

стра, в рамках академической сферы, студенты становятся занятыми интересующим их вопросом: «Какова сущность и структура современной авангардной высшей математики?». Такой когнитивный запрос привлекает как преподавателей кафедры математики и информационных технологий аграрного университета, так и самих учащихся.

Используемая педагогическая стратегия рассматривает инновационные методические подходы к организации учебно-познавательной деятельности. Основной стратегической целью преподавателей высшей математики, является стимулирование и развитие познавательного интереса у студентов к соответствующей дисциплине, с особым акцентом на активное участие учащихся. Этот подход включает подбор задач, способных активизировать когнитивные процессы студентов.

Внедрение в учебный процесс современных педагогических информационных технологий позволяет повысить академическую производительность студентов, возведя их на новый уровень успеваемости. Эти технологии охватывают гамму методик вкуче с развивающим обучением, проектной деятельностью, научно-исследовательской работы, личностно-ориентированным подходом и ИКТ. Внедрение этих новых педагогических технологий в учебный процесс позволит студентам усвоить навыки самостоятельного обучения под руководством преподавателя. Несмотря на это, наш долгосрочный экспериментальный прогноз показывает, что освоение современных информационных и образовательных технологий наиболее эффективно достигается через практическое применение при решении задач.

В организации образовательного процесса в аграрных высших учебных заведениях, аналогично другим специализированным университетам, преобладают активные методы обучения. Без их использования, педагогический процесс теряет свою привлекательность и становится менее эффективным, несмотря на сохранение классического метода обучения.

Адресное применение активных методик обучения позволяет решить несколько ключевых учебно-организационных задач: поддерживать постоянный мониторинг усвоения студентами учебного материала, организовать обучающий процесс под руководством преподавателя и обеспечить активное участие в учебном процессе как тех студентов, кто уже успел обрести некоторый практический опыт, так и начинающих.

Активные методы обучения ориентированы на формирование ключевых компетенций студентов с целью подготовить их к самостоятельному решению сложных профессиональных задач. Например, в рамках учебного процесса можно использовать обсуждение как ин-

струмент для решения трех фундаментальных дидактических задач: отработка и закрепление полученного знания на практике, улучшение имеющихся профессиональных навыков и активный обмен опытом и знаниями между студентами.

Применение задач прикладного направления способствует усилению студенческой мотивации изучать дисциплины математического цикла. Такого рода задачи становятся связующим звеном между профессиональными и математическими дисциплинами, что также подчеркивает еще одну прелесть активного метода обучения.

В учебной среде визуальные материалы играют критически важную роль. Их эффекты возрастают, когда студенты могут наблюдать процессы и явления непосредственно, формируя более глубокое понимание темы. Такие материалы могут принимать различные формы, такие как мультимедийные презентации, графические изображения, схемы и другие визуализации. Накопленный исследовательский опыт указывает на необходимость дальнейшего усовершенствования и инноваций в данной области обучения [8].

В современном цифровом веке технологический прогресс идет неуклонно, и безусловно, его перемены коснутся всех без исключения областей человеческой жизни, включая и сельское хозяйство. Это создает большие возможности для глобальной автоматизации различных процессов. Примерами такой автоматизации могут быть автоматические системы полива или освещения для теплиц, требующие от специалистов точных математических расчетов, познаний и навыков, соответствующих широкому спектру обновленных технологий.

Обучение в наше время все больше требует акцентирования внимания на интеграции новых теорий, моделей и формул с базовыми знаниями и понятиями, которые уже усвоены студентами. Это предполагает стремление максимально использовать исторический контекст, в котором происходит обучение, для стимулирования дальнейшего развития критического мышления и углубления практического понимания. Связывание нового материала с уже существующими моделями знаний, позволяет получить более глубокое и прочное понимание новых процессов и явлений, что является концептуальной основой совершенствования учебного процесса [3].

Современные автоматизированные процессы основаны на сложных математических и информационных моделях, и их понимание без ясного осмысления этих областей знания становится бессмысленным. Как часть курса математики, разделы, такие как «Теория вероятностей и математическая статистика» предлагают студентам важные навыки практической работы, посредством

выполнения лабораторных работ по теме «Создание интервального статистического ряда и расчёт числовых характеристик, конструирование кривой нормального распределения на основе экспериментальных данных» [7].

Ко всему прочему, такие задания предоставляют студентам возможность приобретать практические навыки использования инструментов анализа данных, таких как Microsoft Excel. Они изучают способы подсчёта средних значений, строят гистограммы и полигоны частот, что дополнительно укрепляет визуальное понимание студентами основ построения графиков [4].

Что касается лабораторной работы по вышеупомянутой теме, ее целью является развитие компетенций в области статистического анализа. В частности, студенты знакомятся с различными методиками создания статистических рядов и подсчета их числовых характеристик. Это включает приобретение навыка их использования при обработке экспериментальных данных, ознакомление с методами построения эмпирической и теоретической (нормальной) кривой распределения. Кроме того, студенты учатся применять критерии проверки и оценки статистических гипотез, улучшая свое понимание и мастерство в статистическом анализе.

Современному учебному процессу крайне свойственно интенсивное применение ИКТ, которые проявляют себя как ценные инструменты в различных аспектах образовательного процесса. Расширенное использование таких технологий, включая цифровые ресурсы и решения, предоставляет педагогам значительность и гибкость в образовательных методах.

Так, например, компьютеры в образовательной сфере обеспечивают удовлетворительное цифровое средство для реализации функций контроля уровня знаний [10]. Они также способствуют рационализации времени урока и увлекательному представлению образовательного материала. Более того, они могут динамически иллюстрировать сложные концепции и обеспечивать постоянную возможность для повторения более сложных тем учебного процесса.

В контексте информатизации современного общества, общего процесса принятия технологий и цифровой трансформации, реализация IT-решений в учебном процессе является данностью для текущего и будущего поколений. Это особенно верно при рассмотрении специфических областей знаний, таких как стандартизированное тестирование, программное обеспечение и проектный подход.

Таким образом, применение ИКТ в преподавании высшей математики студентам ВУЗов аграрного профиля может способствовать улучшению качества образо-

вания в целом, увеличивая эффективность обучения и когнитивное вовлечение аудитории.

Однако важно отметить, что эффективность образовательного процесса часто зависит от многих обстоятельств, включая доступное время и определенные условия обучения. В этом контексте оптимизация учебных методов становится важнейшей задачей.

В целом, следует констатировать, что в современных условиях требуется регулярное обновление рабо-

чих программ по высшей математике на всех уровнях, с целью обеспечения надлежащего уровня соответствия потребностям студентов и требованиям работодателей в области математической грамотности и подготовки специалистов. Это касается не только специальностей аграрного профиля, и требует высоких достижений учебных заведений в области научной деятельности. Полагаем, что в будущем, вопрос использования прогрессивных технологий в преподавании высшей математике будет предметом научного осмысления педагогов, осуществляющих подготовку специалистов различного профиля.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аграрные вузы, подведомственные Минобрнауки России, будут развивать сетевое взаимодействие 7 апреля 2023 года. [Электронный ресурс] // Доступ: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/obrazovanie/66339/> (Дата обращения: 10.10.2023).
2. Бабкина, А.А. Современные подходы в преподавании высшей математики в аграрном университете / А.А. Бабкина, Н.А. Андришечкина // Путь науки. – 2019. – № 11(69). – С. 10-12.
3. Бузунова, М.Ю. Причинно-следственные связи преемственности естественно-научных дисциплин на младших курсах вуза / М.Ю. Бузунова // Потенциал образования для самореализации и развития талантов у молодежи: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Иркутск, 20 января 2023 года. – Иркутск: Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, 2023. – С. 119-122.
4. Кириллова Д.А. Использование электронных таблиц при обучении математике студентов инженерных направлений // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхе-ма. 2022. №1 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-elektronnyh-tablits-pri-obuchenii-matematike-studentov-inzhenernyh-napravleniy> (дата обращения: 10.10.2023).
5. Крючкова, Л.Г. Основные проблемы преподавания математики в аграрном вузе / Л.Г. Крючкова, Е.А. Подолько, Г.Н. Фролова // Инновации в пищевой промышленности: образование, наука, производство: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Благовещенск, 17 февраля 2016 года / Ответственный редактор С.А. Кострыкина. – Благовещенск: Дальневосточный государственный аграрный университет, 2016. – С. 284-289.
6. Невидомская, И.А. Информационные технологии в преподавании математики в аграрном вузе / И.А. Невидомская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 6. – С. 154-160. – EDN NXXPUP.
7. Прихач, Н.К. Прикладная математика. Выборка и ее анализ: учебно-методическое пособие для студентов специальности 1-54 01 01 «Метрология, стандартизация и сертификация (машиностроение и приборостроение)» / Н.К. Прихач, И.В. Прусова, В.М. Романчук; под ред. М.А. Князева. – Минск: БИТУ, 2022. – 76 с.
8. Сергеев, О.С. Динамическая и интерактивная визуализация математических объектов / О.С. Сергеев // XLVIII итоговая студенческая научная конференция удмуртского государственного университета: Материалы всероссийской конференции, Ижевск, 14–18 апреля 2020 года. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. – С. 25-27.
9. Уварова, М.Н. Использование пакетов прикладных математических программ в преподавании дисциплины «Высшая Математика» в аграрном вузе / М.Н. Уварова // Инновации в образовании: Материалы XI научно-практической конференции: в 2-х частях, Орёл, 23 мая 2019 года / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина». Том Часть 1. – Орёл: Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, 2019. – С. 369-379.
10. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др.; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М :НИУ ВШЭ, 2023 – 164 с – 100 экз. – ISBN 978-5-7598-2745-0 (в обл.).

© Кишкинова Ольга Алексеевна, Миндлин Юрий Борисович (mindliny@mail.ru),  
Яковлева Ольга Анатольевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНИМЕ И МАНГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

**Лебединова Анастасия Сергеевна**

Аспирант, Московский городской педагогический университет  
lebedinovaas@mgpu.ru

## THE MAIN DIFFICULTIES IN USING ANIME AND MANGA IN JAPANESE LANGUAGE CLASSES

**A. Lebedinova**

*Summary:* The article is devoted to such authentic visual aids as anime and manga. According to many researchers, they include many relevant lexical and grammatical structures, socio-cultural information, and deeply connected with traditional Japanese art. However, such a uniqueness of anime and manga hides many specific difficulties when they are used in Japanese language classes. This fact grounds the relevance of our research. In this regard, basing on anime and manga previously viewed and used in teaching practice, the main difficulties encountered when working with them are highlighted and characterized. The highlighted difficulties include such categories as many role-playing word forms, content ambiguity, highly metaphorical and specific plot, and the risk of manipulation. We also offer ways to deal with each of them.

*Keywords:* anime, manga, difficulties of use, teaching Japanese, authentic teaching tools.

*Аннотация:* Статья посвящена таким аутентичным наглядным средствам, как аниме и манга. По мнению многих исследователей они включают в себя большое количество актуальных лексико-грамматических структур, социокультурной информации, глубока их связь с традиционными видами искусства. Однако такая самобытность аниме и манга скрывает за собой большое количество специфических трудностей при использовании на занятиях по японскому языку, что обуславливает актуальность нашего исследования. В связи с этим в данной статье на базе ранее изученных и используемых в педагогической практике аниме и манга выделены и охарактеризованы основные трудности, возникающие при работе с ними.

*Ключевые слова:* аниме, манга, трудности использования, обучение японскому языку, аутентичные средства обучения.

### Введение

Использование аутентичных наглядных средств обучения иностранному языку очень важно для подготовки профессионала, готового к межкультурному диалогу. Это объясняется не только обилием актуальных лексико-грамматических структур в указанных средствах обучения, но и тем, что одной из основных частей содержания обучения в современном образовательном процессе является культура страны изучаемого языка, в том числе его концептосфера (совокупность концептов – обобщенных мыслительных единиц, которые интерпретируются в соответствии с принадлежностью к определенной среде, образованием, личным опытом личности, т. д. [16]). Учеными отмечается, что усвоить культурно-специфические реалии можно через произведения данной конкретной культуры [6, с. 20]. Использование аутентичных средств обучения способствует развитию не только языковой, речевой и дискурсивной компетенций в структуре межкультурной коммуникативной компетенции, но и ее социокультурной и межкультурной составляющих [8].

Разнообразие аутентичных средств обучения иностранному языку чрезвычайно велико. В данной статье мы обращаемся к наглядным средствам. Необходимость

их использования на занятиях по иностранному языку широко известна в педагогике. В частности, их актуальность на занятиях по японскому языку подтверждается исследованием А.С. Коваленко: согласно опросу студентов, обучающихся на кафедре японского языка Института Иностранных языков МГПУ, более 50% обучающихся отметили важность использования наглядных материалов на занятиях, среди обучающихся 4-го курса это отметили 75% [12].

Одними из аутентичных наглядных средств при обучении японскому языку являются аниме и манга.

Аниме – анимационные произведения, созданные в Японии, имеющие широкую систему жанров, отличительную графику и содержащие частоту кадров основных объектов 6–12 кадров в секунду, а остальных – 6–8 кадров в секунду [15]. Манга – это форма выражения содержания путем комбинации текста и рисунка в основном в черно-белой графике [3]. Их состоятельность в использовании на занятиях подтверждают такие ученые как Е.С. Авдеева, А.С. Лебединова, N. Kumano, A. Levi и др.

Известно, что аниме и манга культурно маркированы, обладают богатой системой жанров. К.В. Полякова отмечает, как ярко видна «связь манга с древними вида-

ми исключительно японских видов искусства» [19, с. 38], учитываются особенные эстетические и философские категории Японии. Японское аниме также эстетически уникально: являясь замкнутой субкультурой, оно живет и развивается по своим собственным законам, имеет отличительные формы (не только жанр, но, например, и дизайн персонажей) и признаки [22]. По мнению Б.А. Иванова аниме может производиться в любой стране, но создается именно японцами, что подчеркивает его культурную принадлежность. «Принципиально важно, носители какой культуры осуществляли основную творческую работу, техническая же сторона производственного процесса влияет лишь на качество произведенного продукта, но не на его культурную принадлежность» [10].

Высокая своеобразие и культурная специфичность аниме и манга значит не только более тесную связь материала с концептосферой Японии, но и возможность возникновения специфических трудностей, которых нет при работе с другими аутентичными наглядными средствами. Возникает проблема: какие трудности могут появиться и как они могут быть решены?

Это определяет цель нашего исследования – охарактеризовать основные специфические сложности при использовании аниме и манга на занятиях по японскому языку и определить возможные пути их снятия.

#### Методология исследования

Для формирования источниковой базы нами были проанализированы аниме и манга, изученные в ходе формирования основ технологии отбора и организации аниме и манга (2018–2020 г.), обобщен педагогический опыт, полученный на кафедре японского языка института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ (с 2021 г.)

Метод индукции позволил уточнить основные сложности, возникающие при работе с аниме и манга: мы рассмотрели частные характеристики произведений, в дальнейшем объединяя их по общим признакам. Способы снятия приведенных сложностей были определены как благодаря обобщению педагогического опыта, так и с помощью метода абстрагирования (детальный анализ каждой сложности самой по себе, обращение к разным сферам науки, помимо педагогики) и проведения мысленного эксперимента.

Результаты исследования. Основные трудности при работе с аниме и манга.

Первая сложность, возникающая при работе с аниме и манга – **большое количество ролевых словоформ**. На японском языке они называются 役割語 *якувари-го*. С. Кинсуй дает им следующее определение: «специфический язык, который создает определенную характеристику говорящего в зависимости от его образа (возраст,

пол, профессия, класс, эпоха, внешний вид, манера поведения, личность и т. д.)» [11, с. 205]. Яркое отличие такого языка от реального японского подтверждает статья Ю. Панченко, где автор приводит примеры и подчеркивает различия в речи старика, женщины-домохозяйки, брутального парня, мальчика и др. [18] В древности японцы разных возрастов и статусов на самом деле использовали те ролевые словоформы, но с ходом времени реальная речь менялась, а *якувари-го* стали стереотипами.

Сложность заключается в том, что студенты могут ошибочно воспринять такие выражения как реальную речь. Например, в аниме и манга в общении молодых людей друг с другом может встречаться глагол направленности действия *やる яру* «передать более низкому по статусу», и это не считается невежливым. Использование этого глагола подчеркивает сущность хулигана или уверенного в себе парня, играет важную роль в создании образа персонажа. Однако использование его в реальной речи может считаться грубым и неуместным.

На данную проблему также обращен взгляд Н.Д. Крнеты. Ученая, говоря об использовании манга на занятиях по японскому языку, выделяет большое количество разговорных фонетических изменений, диалектизм, экспрессивность в тексте манга. Неопытный обучающийся может не отличить элементы, используемые в пределах реального дискурса и используемые только в произведениях массовой культуры [13].

Преподавателю следует формировать у студентов умения и навыки критического мышления по отношению к речи персонажей. Также необходимо комментировать такого рода опасности, предупреждать о них, развивать навыки отбора актуального языкового материала.

С японскими эстетическими, философскими категориями связана следующая трудность – **«неясность, неоднозначность»**.

С точки зрения традиционной культуры ее можно соотнести с концепцией 曖昧, *аймай*. Это слово переводится как «неясный, неопределенный, туманный» [29]. Важность неоднозначности в японском коммуникативном пространстве подтверждает высказывание Е.Ю. Стрелковой: «речь в том случае оказывается риторически успешной, если в ней заключается намек, недосказанность, завуалированность мысли, что позволяет не нарушать гармонию отношений между собеседниками» [24, с. 226]. Сложность понимания при этом связана с менталитетом русских людей: по мнению Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина в русском национальном характере можно выделить такие черты как искренность и категоричность [21]. Завуалированность противоречит этим чертам, недосказанность может исказить восприятие истинного смысла. Яркие примеры недосказанности в

японской культуре можно увидеть в аниме «Альянс серокрылых», «В этом уголке мира» и др. В аниме «В этом уголке мира» становление отношений мужа и жены почти не сопровождается диалогами, а наоборот, более четко прослеживается по молчанию между ними [7].

Для снятия данной трудности мы рекомендуем преподавателю акцентировать внимание на неоднозначных моментах. Их анализ должен производиться как бы с точки зрения японца: что сейчас не сказано вслух? Почему? Какие эмоции это передает? Дополнительно может быть использована лингвокультурологическая литература о японцах и японском языке.

Близкой в этом контексте к *аймай* становится **высокая культурная специфичность**. Под ней мы видим большую насыщенность аниме и манга национально-специфическими реалиями Японии, которые понятны японцам, но почти неизвестны за пределами страны – это могут быть ссылки на известные литературные, художественные произведения, легенды, традиции и обряды. Сам по себе сюжет может прослеживаться ясно, но осложняться слишком большим количеством информации, которую нужно прокомментировать преподавателю или найти студентам при самостоятельной работе. Например, это аниме «Помпоко: война тануки в период Хэйсэй» [20].

В нем говорится о том, как енотовидные собаки-оборотни тануки боролись с людьми, застраивающими их лес. Обигрываются сюжеты рассказов ужасов *кайдан*, юмористических монологов *ракуго*, т.п. Например, один из самых известных эпизодов этого аниме – «Парад сотни демонов», основанный на известной легенде. В соответствии с ней енотовидные собаки превращаются в мистических существ, персонажей гравюр, буддийских божеств, и шествуют по улицам Токио. Разумеется, этим эпизодом можно просто насладиться, но понять каждый из мельчайших «кусочков мозаики» без вдумчивого анализа непросто. Таким образом без узнавания знакомых сюжетов нельзя проследить отсылку, снижается глубина впечатления, полученного студентом от произведения, затрудняется понимание истинного содержания.

Для разрешения данной проблемы мы предлагаем две стратегии. Можно избегать детального анализа подобных эпизодов, не пытаться объяснить каждый его элемент, а использовать лишь как краткую иллюстрацию необходимой для диалога культур, но сложной информации. Другой путь – углубиться в анализ эпизода, предложить его студентам для проектной деятельности с более полным разбором и красочной презентацией. Мы также считаем возможным инсценировку таких эпизодов в учебной группе.

При работе с материалом, нагруженным культурно-

специфическими реалиями, особенно важно обращать внимание на уровень сформированности социокультурной компетенции студентов, следить за тем, чтобы информация не была слишком новой и сложной.

Следующая трудность сходна с высокой культурной специфичностью – **высокая специфичность сюжета**. Она объясняется не богатством национально-специфических реалий, а узконаправленными, авторскими сюжетами с фантастикой, заклинаниями, нереальными животными, имеющими свои названия, которых нет в живом японском языке, т.п. Эти слова могут как стать преградой для понимания, так и вызвать трудности в процессе коммуникации при ошибочном использовании.

Важно обращать внимание студентов на особенности такой лексики, невозможность ее употребления вне контекста сюжета.

При этом есть интересные случаи, когда такие термины, заклинания основываются на игре слов и их можно рассматривать на занятиях по японскому языку. Например, в аниме и манга «Сделанный в Бездне» [23, 26] есть фантастическая птица *цутибаси*, клюв которой имеет форму молота. Ее название буквально состоит из двух слов: *槌 цути* «молоток, молот», *嘴 хаси* или *кутибаси* «клюв». Получается, название этой несуществующей птицы может быть переведено как «молотоклюв». Подобные каламбуры полезны при запоминании реальных, употребляемых слов, возможен также разбор их иероглифического написания.

Следующая проблема, которая может возникнуть при использовании аниме и манга – **высокая метафоричность сюжета**. Мы понимаем под этим композиционную усложненность (например, нелинейность), большое количество аллегорий, скрытых смыслов и авторских отсылок. Яркие примеры таких непростых произведений – аниме и манга «Евангелион», «Юная революционерка Утэна», манга «Спокойной ночи, Пунпун» и др. В аниме «Юная революционерка Утэна» [27] эпизоды схваток проходят в парящем замке, о котором почему-то не знает почти никто из учеников школы, где разворачивается сюжет. У всех боев разные декорации, связанные с психологическим состоянием героев. В манга «Спокойной ночи, Пунпун» [5] персонажи часто совершают абсурдные действия, сам главный герой и его семья, будучи обычными людьми, для обезличенности на протяжении всего повествования изображены в виде маленьких птичек, т.п.

При этом нельзя признать подобные произведения полностью методически непригодными: в них много ситуаций повседневного общения, демонстрируются реалии японского учебного заведения, общества.

В таких ситуациях, как и в случае с аниме и манга с высокой культурной специфичностью, мы рекомендуем обращаться только к коротким эпизодам, не нагруженным излишними метафорами. Или же, если позволяют временные рамки на занятии, больше времени отводить на комментирование неясных моментов. Разумеется, попытки студентов найти скрытый смысл сложных фрагментов должны поощряться, так как они могут перерасти в дискуссию.

Тем не менее, есть случаи, когда сложные режиссерские приемы, метафоры имеют позитивный характер и достойны более глубокого анализа: они углубляют смысл произведения, позволяют продемонстрировать больше методически ценной информации. Например, это аниме «Актриса тысячелетия» [4], где сцены киноэкранов, в которых участвовала главная героиня, смешиваются с ее реальными воспоминаниями, и становится трудно разделить их друг от друга. Разные фильмы, где играла «актриса», показывают разные отрезки японской истории. Демонстрируется также специфика отношения фанатов в Японии к звезде. Интересные режиссерские и операторские ходы (плавные, запутанные переходы между реальностью и миром кино, т.п.), могут стать дополнительным предметом обсуждения [2].

Таким образом основные затруднительные моменты работы с материалом аниме и манга связаны со специфичностью языка, культуры и особенностями сюжета. Но при этом каждую из сложностей можно или снять, или просто игнорировать эпизоды, мешающие пониманию.

Нельзя не отметить трудность, которая кроется в самом явлении аниме и манга – это **риск манипулятивно-го воздействия** на читателей манга и зрителей аниме за пределами Японии. Мы соглашались со мнением Е.С. Сычевой: «необходимо не упускать из виду следующее: популярность манги и аниме в мире подразумевает, что в определенной степени эти образы и ценности транслируются в молодежные сообщества других стран, в том числе и России. В связи с этим нельзя не вспомнить о термине *soft power* («мягкая сила»), введенном в употребление Д. Наем в начале 1990-х гг., – в последние годы эта концепция привлекает к себе всё больше внимания на разных уровнях общественно-политического дискурса.» [25, с. 5–6] В аниме и манга ценности, характерные для японского общества, акцентируются, транслируются как верные, тогда как важно соблюдать «паритет культур» (Е.Г. Тарева), сопоставлять их, познавать не только иную, но и собственную культуру.

На наш взгляд учет риска манипулятивного воздействия – одна из основных возникающих сложностей. Упущение преподавателя не просто сделает одно или несколько занятий скучными и непонятными, а может дать толчок к глобальным изменениям в

личности студента.

М.Н. Мазаником [17, с. 62-67] были предложены стратегии избегания манипуляции. Мы рассмотрим их через призму использования аниме и манга на занятиях по японскому языку.

1. «Психологическая прививка». Данный механизм осуществляется через предшествующее восприятие другого, менее манипулятивного материала. Анализ сборников статей по результатам ежегодной конференции «Особенности преподавания японского языка в вузе», информации, представленной на веб-сайте международного японского фонда [1], показал, что на занятиях по японскому языку нередко используются новостные выпуски, видеозаписи, журналы. Они анализируются, рассматриваются с разных точек зрения. Мы делаем вывод, что наглядный аутентичный материал, используемый на занятиях, не ограничивается аниме и манга, у студентов есть опыт критического осмысления информации, представленной в аутентичных источниках, и они имеют «прививку» от возможного манипулятивного воздействия.

В.А. Янчук отмечает: «психологическое прививание средствами массовой информации происходит и посредством неудачных пропагандистских кампаний или присутствия в них элементов лжи» [28, с. 480]. Применительно к использованию аниме и манга этот элемент стратегии реализуется за счет коротких эпизодов, где действия персонажей смешны, абсурдны или неверны с точки зрения здравого смысла.

2. «Информационный карантин». Этот механизм предполагает ограниченное использование аутентичных средств, позволяет повысить навыки критического восприятия. На любом занятии по иностранному языку в принципе нельзя чересчур сильно или слишком часто опираться на дополнительные наглядные материалы. При этом фанатов аниме и манга среди студентов достаточно много, нельзя проконтролировать, насколько сильно они увлечены ими и как часто изучают дома. Для эффективного осуществления стратегии «информационного карантина» необходимо объяснить студентам его сущность и пользу от применения.

3. Стратегия «Креативное восприятие» означает игровое, творческое осмысление получаемой информации. Например, это может быть интерпретация с противоположной точки зрения, доведение до крайности, перенос на аналогичные ситуации [17, с. 67].

На наш взгляд данный механизм избегания манипуляции наиболее эффективен в ходе использования аниме и манга. Он предполагает активную деятельность студентов, учет индивидуальности (например, личные

ассоциации, юмор), способствует формированию и развитию критического мышления. Все вышеперечисленное ведет к наиболее устойчивому навыку избегания манипулятивного воздействия.

К тому же задания, построенные с учетом механизма креативного восприятия, будут делать занятие интереснее и увлекательнее, повышать эмоциональное воздействие, побуждать студентов к размышлению и самостоятельной деятельности.

4. «Метод формирования критических способностей Х. Ранка». «Данная методика, помимо рекомендации иметь общую критическую установку к информации, предлагает оценивать ее по шкале преувеличения / преуменьшения собственных и чужих достоинств и недостатков, фиксируя частоту их повторения» [там же, с. 65]. Это позволяет рационально оценить степень манипулятивности сообщения.

Применение данной стратегии при использовании аниме и манга кажется нам неоднозначным. С одной стороны, едва ли все создатели аниме и манга ставят перед собой прямую цель осознанно навязать свои ценности зарубежом, на занятии нет необходимости механически пересчитывать фразы и эпизоды, в которых манипуляции может и не быть. Но при этом в аниме и манга встречается продакт-плейсмент [14], образ Японии в популярной культуре может быть продиктован желанием идеализировать ее [9], т. д.

Исходя из вышесказанного, мы считаем возможным частичное использование данного метода. Во-первых, его применение оправдано в особых случаях, когда в долговременной оценке материала есть необходимость: например, если анализ материала зашел в тупик, есть необходимость детализировать его межкультурные характеристики, в случае если обучающиеся слепо превозносят японскую культуру. Во-вторых, данный метод будет эффективен в более простых ситуациях, если использовать его в упрощенном виде: пересчитывать только основные моменты с преувеличением / преуменьшением собственных и чужих достоинств.

5. Стратегия «Уход в безэмоциональность» означает спокойное, рассудительное отношение к произведению,

игнорирование эмоций, которое оно вызывает: восторг, сочувствие, радость, печаль. Без сомнений объективность нужна при работе с любой информацией, но в случае с аниме и манга добиться ее бывает сложно. Студентов привлекает красота изображения, сложные и тонкие сюжеты.

Эмоциональная составляющая является одной из отличительных черт применения аниме и манга на занятиях по японскому языку. Она может как положительно повлиять на учебный процесс, улучшив запоминание, восприятие, так и оказать отрицательный эффект, например, сдвинуть фокус внимания [15].

Следовательно, применение стратегии «Уход в безэмоциональность» должно быть четко обосновано чересчур высоким уровнем эмоционального воздействия материала.

### Заключение

Проведенное исследование позволяет нам выделить следующие основные трудности, возникающие при использовании аниме и манга на занятиях по японскому языку: большое количество ролевых словоформ, языковая неоднозначность, высокая культурная специфичность, высокая специфичность сюжета, риск манипуляционного воздействия.

При этом каждую из этих трудностей возможно снять, предупредив студентов о ней, проанализировав материал, или наоборот не заостряя на нем внимание. Также могут быть отобраны эпизоды, в которых методическая ценность превалирует над затруднительными моментами – специфичность в таком случае используется во благо.

Материалы статьи открывают перспективы дальнейшего изучения методических качеств и практического применения аниме и манга на занятиях по японскому языку: описание экспериментальной апробации, корректировка существующих технологий. На его основе может быть создан сборник упражнений с аутентичными наглядными материалами, составлены программы обучения по дисциплинам «Практический курс японского языка», «Практикум по межкультурной коммуникации».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Japan foundation / URL: <https://www.jpff.go.jp/> (дата обращения 08.08.2023). Текст: электронный. Яп. яз.
2. Teasley, A.B., Wilder, A. Reel conversations: Reading films with young adults. Portsmouth: Boynton/Cook, 1997. 202 pp. In Eng.
3. Авдеева, Е.С. Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 189 с.
4. Актриса тысячелетия [Анимационный фильм] / реж. С. Кон. Токио: Madhouse, 2001. Яп. яз.
5. Асано, И. Спокойной ночи, Пунпун. Токио: Shogakukan, 2007–2013. 13 т.: ил. Яп. яз.
6. Бердичевский, А.Л., Гиниатуллин, И.А., Тарева, Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учебное пособие / под общ. ред.

- А.Л. Бердичевского. М.: ФЛИНТА, 2019. 368 с.
7. В этом уголке мира [Анимационный фильм] / реж. С. Катабути. Токио: MAPPA, 2016. Яп. яз.
  8. Гурулева, Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский-русский). Межкультурная лингводидактика: монография. М.: Издательский дом ВКН, 2019. 446 с.
  9. Ёмота, И. Теория каваи / пер. с японского, вступ. статья А. Беляева. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 216 с.
  10. Иванов, Б.А. Введение в японскую анимацию / URL: <https://culture.wikireading.ru/61723> (дата обращения 25.07.2023). Текст: электронный.
  11. Кинсуй, С. Ватяру нихонго: якувари-го-но надзо. (Виртуальный японский: загадка ролевого языка) Токио: Иванами сётэн, 2003. 225 с. Яп. яз.
  12. Коваленко, А.С. Изменение мотивации в процессе изучения японского языка в ВУЗе // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. М.: Ключ-С, 2018. № 17. С. 100–108
  13. Крнета, Н. Манга как ненадёжный дидактический материал при изучении японского языка // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания: Материалы 4-й международной научно-практической конференции, Москва, 10–12 марта 2022 года. М.: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Ключ-С», 2022. С. 100–108.
  14. Курмакаева, Д.Ш. Скрытая реклама в аниме-сериалах // Стратегические коммуникации в современном мире: сборник материалов по результатам научно-практических конференций Пятой и Шестой Международных научно-практических конференций, Четвертой и Пятой всероссийских научно-практических конференций. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018.
  15. Лебединова, А.С. Отбор аниме и манга как компонент педагогической технологии по формированию иноязычной коммуникативной компетенции на японском языке // Преподаватель XXI век, № 3-1, 2021. С. 100–112.
  16. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
  17. Мазаник, М.Н. Методы защиты от манипулятивных воздействий // Теория и методы исследований коммуникации [Электронный ресурс]: сб. науч. ст.: вып. 3 / под ред. О.В. Терещенко. Минск: БГУ, 2014. С. 62–67.
  18. Панченко, Ю. Язык, которого нет. Почему персонажи аниме разговаривают не так, как настоящие японцы / URL: <https://knife.media/anime-language/> (дата обращения 25.07.2023). Текст: электронный.
  19. Полякова, К.В. Становление семиотической системы американского комикса и японского манга: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. СПб. 2004. 203 с.
  20. Помпоко: Война тануки в период Хэйсэй [Анимационный фильм] / реж. И. Такахата. Токио: Studio Ghibli, 1994. Яп. яз.
  21. Прохоров, Ю.Е., Стернин, И.А. Русские: коммуникативное поведение. Изд. 2, испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с
  22. Самойлова, Е.О. Эстетика аниме // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства, №1, 2010. С.198–203.
  23. Созданный в Бездне [Анимационный фильм] / реж. М. Кодзима, Х. Курата и др. Токио: Kinema Citrus, 2017. Яп. яз.
  24. Стрелкова, Е.Ю. Феномен молчания в японской лингвокультуре // Актуальные проблемы востоковедения: сборник научных трудов по итогам работы VIII Международной научно-практической конференции по востоковедению, Хабаровск, 10 декабря 2018 года / под ред. И.Н. Гущиной. Вып. 8. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. С. 224–228.
  25. Сычева, Е.С. Традиционная культура Японии в современной массовой культуре (на примере аниме и манга) : дис. ... канд. культ.: 24.00.01. М., 2016. 180 с.
  26. Цукуси, А. Созданный в Бездне. Токио: Takeshobo, 2012 – по н.в. 11 т.: ил. Яп. яз.
  27. Юная революционерка Утэна [Анимационный фильм] / реж. И. Кунихико, Т. Такахаси и др. Токио: J.C. Staff, 1997. Яп. яз.
  28. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов. Минск: АСАР, 2005. 768 с.
  29. Японско-русский словарь // URL: <https://www.warodai.ru/lookup/#%E6%9B%96%E6%98%A7> (дата обращения 25.07.2023). Текст: электронный.

© Лебединова Анастасия Сергеевна (lebedinovaas@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВОКАЛЬНОГО КОУЧИНГА И СРЕДСТВ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВОКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Лю Иин

Преподаватель, аспирант, Цзилиньский педагогический университет  
fiona.sunshine@foxmail.com

## OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF VOCAL COACHING AND NON-FORMAL EDUCATION IN THE PREPARATION OF STUDENTS OF VOCAL SPECIALTIES

Liu Yiying

*Summary:* The study examines the features of the vocal coaching methodology in the preparation of vocalists in higher education organizations. As an advantage of coaching, the formation of motivation for obtaining professional competencies is highlighted. Vocal coaching provides ample opportunities for individualization of the pedagogical process. Initially, coaching is a means of non-formal education, therefore it is considered in the context of innovative pedagogical technologies.

*Keywords:* vocal training, vocal coaching, music education, non-formal education, professional competencies.

*Аннотация:* В исследовании рассмотрены особенности методики вокального коучинга при подготовке вокалистов в организациях высшего образования. В качестве преимущества коучинга выделяется формирование мотивации к получению профессиональных компетенций. Вокальный коучинг предоставляет широкие возможности для индивидуализации педагогического процесса. Первоначально коучинг является средством неформального образования, поэтому рассматривается в контексте инновационных педагогических технологий.

*Ключевые слова:* вокальная подготовка, вокальный коучинг, музыкальное образование, неформальное образование, профессиональные компетенции.

Вокальный коучинг - процесс развития певческих навыков, техники и вокального стиля. Вокальный коуч работает с певцом, чтобы помочь ему раскрыть потенциал своего голоса и улучшить сценические навыки. Необходимо сразу же отметить, что под вокальным коучем, как правило, понимается концертмейстер, который непосредственно взаимодействует с вокалистом. Л.В. Матеева, Чжан Хэсинь пишут, что «в вокальном исполнении личные коучи – это, по преимуществу, концертмейстеры, ситуативно выполняющие функции ансамблевого или сценического партнера, а также принимающие на себя роли индивидуальных педагогов и психологов-мотиваторов» [5, с. 77].

Вокальный коуч может помочь певцу с различными нюансами звукоизвлечения, включая дыхание, опору, дикцию, произношение, интонацию и эмоциональную подачу исполняемых произведений. В процессе работы используются различные группы упражнений. Бао Нуань, Е.Н. Яковлева отмечают, что «В вокальном обучении коуч – это не традиционный учитель с ориентацией на знания, а скорее наставник, партнер, осуществляющий обучение в деятельности, помогающий найти самостоятельное решение, а не реализующий проблему вместо певца» [1, с. 212].

Классический процесс взаимодействия концертмейстера с певцом построен на выполнении относительно

обособленных функций. Чаще всего основную часть работы берет на себе вокальный педагог, тогда как концертмейстеру отводится роль своеобразного музыкального сопровождения. Между тем, такой подход неэффективен и в некоторых случаях даже существенно затруднен. К примеру, занятия с концертмейстером профессиональных вокалистов при подготовке к исполнению камерных произведений и оперных номеров и вовсе не включает в себя фигуру педагога. К тому же, установление коммуникации вокалиста с концертмейстером является залогом исполнительского успеха.

Вокальный коучинг может быть полезен для певцов любого уровня подготовки, от начинающих до профессиональных исполнителей. Он может помочь певцу развить свой голос и подготовиться к выступлениям на сцене, а также преодолеть препятствия и развить свой потенциал в вокале. В настоящее время в вузах начинает появляться дисциплина «Вокальный коучинг», что обусловлено наличием практических потребностей. Исполнение музыкального произведения вместе с концертмейстером – это процесс сотворчества, в ходе которого должна протекать активная коммуникация между музыкантами.

Одним из ключевых вопросов вокального коучинга является методическое обеспечение и в целом проблематика разработки методов обучения. Несмотря на то,

что вокальный коучинг как явление находится в поле зрения исследователей и базовые принципы и методологические положения уже рассмотрены, методический аспект остается не до конца ясен. Л.В. Курицкая указывает, что при коучинге распространены методы «беседы, правильно поставленных вопросов, личного примера, моделирования реальных ситуаций, профессиональной и психоэмоциональной поддержки» [3, с. 268].

Вокальный коучинг предполагает индивидуальный подход к развитию голосовых навыков и улучшению техники. Каждый певец уникален, поэтому методы, используемые вокальным коучем, будут различаться в зависимости от потребностей и целей конкретного певца. Одним из методов вокального коучинга является анализ голоса и вокальной техники. Анализ голоса может быть проведен с помощью записей песен и выступлений певца, а также путем наблюдения за певцом во время его выступлений и репетиций.

Вокальный коуч может использовать методы, направленные на развитие эмоциональной интерпретации произведений. Для этого могут использоваться актерские упражнения, чтение текста, работа над дикцией и мимикой. Еще один метод вокального коучинга предполагает работу над психологической подготовкой певца. Вокальный коуч может помочь певцу преодолеть страх перед выступлениями, развить уверенность в своих силах и повысить мотивацию. Помимо всего прочего, коуч может использовать звукозаписывающее оборудование, программы для анализа голоса, вокальные эффекты и т.д., чтобы помочь певцу достичь своих лучших результатов.

Коучинг построен таким образом, что коуч в буквальном смысле подталкивает вокалиста к принятию верных решений, связанных с интерпретацией и звукоизвлечением. Коуч не только подсказывает, каким образом лучше интерпретировать то или иное произведение, но и может обсуждать с певцом вокальную технику. Несмотря на то, что данное положение кажется несколько странным, коучу действительно необходимо обладать базовыми знаниями в предметном поле вокальной техники. Более того – практика показывает, что сформировался запрос на пианистов-коучей со знанием основ дирижирования. Н.В. Кожин высказывает следующую мысль «в классе вокального коучинга солист должен освоить на практике все то, над чем не должен работать дирижер-постановщик в репетиционном зале» [2, с. 189]. Указанная цитата относится к описанию процесса взаимодействия концертмейстера и вокалиста в рамках процесса подготовки к оперным спектаклям.

Концертмейстер-коуч - в первую очередь профессионал, который помогает вокалистам выступать на сцене. Для того, чтобы стать концертмейстером-коучем, необ-

ходима подготовка и квалификация. Коучу необходимо иметь хорошее знание музыки и музыкальной теории, а также обладать опытом работы с различными инструментами и певческими голосами. Он должен понимать, как работает голос и какие техники могут помочь исполнителю достичь результата. Безусловно, концертмейстер-коуч должен быть опытным и квалифицированным музыкантом. Он должен иметь не только теоретические знания, но и практический опыт выступлений на сцене. Это позволит ему лучше понимать потребности исполнителя и помочь ему преодолеть трудности, с которыми он может столкнуться во время выступления. Е.В. Фоминых пишет следующее: «В условиях совместной работы концертмейстера с вокалистами коучинг может представлять большой интерес, поскольку позволяет концертмейстеру направлять мысли и раскрывать творческий потенциал вокалиста, не прибегая к при этом прямым указаниям, а значит, не выходя за рамки своей профессиональной компетенции [7, с. 292].

Концертмейстер-коуч должен обладать коммуникативными навыками, чтобы эффективно общаться с исполнителем и помочь ему развить его потенциал. Он должен уметь давать обратную связь и инструкции, а также уметь мотивировать и вдохновлять исполнителя. Наконец, концертмейстер-коуч должен быть готов работать с различными стилями музыки и исполнителями разного уровня квалификации. Необходимо иметь гибкий подход и уметь адаптироваться к потребностям каждого исполнителя.

Соответственно, коучу нужно обладать следующими знаниями и навыками:

1. Безупречное владение фортепиано как музыкальным инструментом, способность к ансамблевому исполнению музыкальных произведений;
2. Базовое знание музыкальной литературы и изучение источников в зависимости от потребностей практики;
3. Знание основ вокальной техники и предметного поля вокальной педагогики в общем и целом (включая специфичные понятия – «металл» в голосе и др.);
4. Знание основ дирижирования с целью подготовки вокалиста к будущей работе с дирижером.

Вокальный коучинг и классические педагогические подходы к обучению пению имеют не только сходства, но и существенные отличия. Классический педагогический подход к вокальному обучению часто на достаточно формальной и систематизированной методике. Он нацелен на развитие музыкальных навыков и техники на основе произведений классики и общепринятого репертуара. Вокальный коучинг, как правило, более индивидуализирован и ориентирован на практическую сторону вокального искусства. Вокальный коуч, работая с

исполнителем, может использовать различные техники, средства и методы, которые помогут улучшить качество исполнения. Процесс может включать в себя повышение теоретической грамотности, работу над эмоциональной составляющей исполнения, стилем и техникой. Важно отметить, что вокальный коуч может работать не только с начинающими, но и с более опытными исполнителями, помогая им улучшить свой стиль и преодолеть творческие препятствия.

Взаимодействие коуча с вокалистом построено можно описать путем следующего алгоритма:

- Установление эмоционального контакта с вокалистов;
- Изучение индивидуальных особенностей звукоизвлечения вокалиста, сферы его деятельности и практических потребностей;
- Анализ исполняемого произведения, определение контекста, примерно стиля исполнения и др.;
- Проведение репетиций, в ходе которых для вокалиста отмечается содержание и эмоциональная сторона произведения, вкратце история создания, исполнительские проблемы, подсказываются верные голосовые средства, осуществляется первоначальная подготовка для дальнейшей работы с дирижером;
- Заключительный этап – рефлексия и закрепление сильных сторон исполнения.

Наличие столь внушительного списка профессиональных задач налагает ряд серьезных сложностей, связанных с процессом профессиональной подготовки коучей и степенью индивидуализации занятий. С.В. Руднева пишет, что «полифункциональность деятельности концертмейстера-коуча обусловлена спецификой профессии, которая заключается в психологической, педагогической и исполнительской поддержке творческих инициатив вокалиста, его мотивации к обучению» [6, с. 134].

Вокальные коучи могут сталкиваться с различными проблемами в своей работе в зависимости от индивидуальных особенностей каждого исполнителя и его уровня музыкальной подготовки. Одним из основных вызовов, с которыми сталкиваются вокальные коучи, является нахождение индивидуального подхода к каждому исполнителю. Это может включать в себя понимание его стиля исполнения, уровня музыкальной подготовки, целей и желаний, а также индивидуальных проблем, с которыми он сталкивается.

Другой проблемой может быть нахождение баланса между технической подготовкой и эмоциональной составляющей исполнения. Вокальные коучи должны учитывать и улучшать технические аспекты вокала, но также помогать исполнителю выражать свои эмоции в

музыке. Помимо всего прочего, вокальный коуч может столкнуться со сложностями, связанными с привычками и предпочтениями исполнителя, которые могут затруднять его профессиональное развитие. В таких случаях, вокальный коуч должен найти подходящий способ убедить исполнителя в необходимости изменений и помочь ему расширить свои исполнительские возможности.

Одним из основных способов решения имеющихся проблем является развитие вокального коучинга как учебной и научной области. Дисциплина «Вокальный коучинг», вне всяких сомнений, имеет большие перспективы в музыкальном образовании. Вокальный коучинг может быть полезным инструментом для преподавателей музыки, так как он помогает развивать навыки коммуникации, а также обучает эффективному использованию современных технологий и программного обеспечения для анализа и улучшения вокальной техники. Полагаем, что дисциплина «Вокальный коучинг» имеет большой потенциал в музыкальных вузах и колледжах и может быть полезна как для профессиональных музыкантов, так и для начинающих исполнителей.

На первый взгляд может показаться, что вокальный коучинг является данью инновациям и вообще явлением искусственного, наносного характера, что, конечно же, вовсе не так. Как уже было отмечено ранее, интерес исследователей к коучингу появился уже после его первоначального распространения не только в музыкальном образовании, но и в профессиональной деятельности вокалистов. Причина органичного роста популярности и востребованности коучинга (что даже привело к появлению вокального коучинга как самостоятельной дисциплины) обусловлено традициями вокального образования, которое изначально строилось на репетиторстве и не предполагало жесткого формализованного подхода. О.Г. Шелудякова указывает, что в истории России «в музыкальной педагогике формирование функций репетиторства началось еще в древнерусский период – в рамках функционирования певческих школ и обучения государевых и патриарших дьяков» [8, с. 98]. Формирование основы вокальной школы, заложение методологических традиций привело к образованию консервативных тенденций, однако так было не всегда. Примечательно, что во все периоды истории обучение вокальному исполнению производилось путем диалога между преподавателем и обучающимся. Вероятно, объясняется это тем, что процесс голосообразования настолько сложен, что практиками он может быть понят только интуитивно (отсюда столько абстрактных и субъективных терминов и понятий, описывающих звукоизвлечение).

В конце XX – начале XXI развитие в России неформального образования стало одним из основных источников зарождения коучинга. Ли Чжэю на основе опыта преподавания вокала студентам и взрослым (в рамках

неформального образования) пишет, что «непрерывное образование в колледжах и университетах должно быть приближено «к рынку» и адаптировано к обучающимся с разными индивидуальными характеристиками [4, с. 67].

Обучение в вокальных школах для взрослых может быть построено по-разному в зависимости от конкретной школы и программы. Позитивным аспектом данного обучения является то, что вокальные школы часто предоставляют возможность получить именно взрослым людям, для которых нет другой возможности получить необходимые навыки. В таком образовании не существует жестких рамок и стандартов, что позволяет учащимся наслаждаться процессом обучения и развиваться в своем темпе. Мотивация учащихся в вокальных школах для взрослых может быть разной. Некоторые студенты могут быть мотивированы желанием улучшить свою технику, а другие – раскрыть свой творческий потенциал. Именно этот дух свободы почувствовали многие вокальные педагоги, которые не только работали в вузах, но и занимались репетиторством и преподавали в частных организациях. Безусловно, искренняя мотивация учащихся и свобода в выборе методов предполагают неформальный стиль взаимодействия, на основе которого зиждется коучинг. Беседы и свободное обсуждение техники и репертуара – это именно то, чего часто не хватает студентам, находящимся в рамках академической системы.

Коуч способен развить в вокалисте именно те качества, которые необходимы не только для успешной учебы, но и для дальнейшей профессиональной деятельности.

В практиках неформального образования содержится значительно число аспектов, важных для коучинга – демократический дух, эмпатия, обоснованный и объективный выбор репертуара, глубокая индивидуализация обучения, акцент на постоянном образовании и самообразовании. Вместе с этим, вокальный коучинг в вузах и колледжах отличается тем, что у вокалистов формируются профессиональные компетенции, а значит сам процесс более регламентирован.

Таким образом, вокальный коучинг является актуальным педагогическим явлением, которое позволяет повышать эффективность педагогического процесса, развивать личностные характеристики исполнителя, формировать необходимые компетенции. Вокальный коучинг возник из практических потребностей и базируется на традициях вокального образования в России, которые всегда носили индивидуальный характер и были адаптированы под модели наставничества и репетиторства. Разработка методического обеспечения для коучей (в том числе с заимствованием опыта неформального образования) укрепит коучинговые практики и позитивно скажется на подготовке вокалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бао Нуань, Яковлева Е.Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР // Ученые записки. электронный научный журнал курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 208-126.
2. Кожин Н.В. Знание дирижерского жеста в классе вокального коучинга // Вопросы педагогики. 2020. № 4-2. С. 187-191.
3. Курицкая Л.В. Коучинговый подход в работе со студентами концертмейстерского класса // Манускрипт. 2019. Том 12. № 11. С. 265-269.
4. Ли Чжэю Особенности музыкального образования взрослых: обзор научных исследований // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации. Сб. науч. статей. Пенза, 2022. С. 65-69.
5. Матеева Л.В., Чжан Хэсинь Коучинг как международная категория педагогики музыкального образования // Музыкальное и художественное образование России, Китая и Казахстана: пути взаимодействия. Екатеринбург, 2022. С. 72-81.
6. Руднева С.В. Феномен вокального коучинга в современном музыкальном образовании // Манускрипт. 2012. Том 19. № 3. С. 132-135.
7. Фоминых Е.В. Особенности взаимодействия концертмейстера и вокалиста // Музыкознание: искусство. культура. образование. Сб. науч. статей. Москва, 2021. С. 288-293.
8. Шелудякова О.Г. Репетиторство как феномен отечественной музыкальной педагогики // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 4. С. 94-100.

© Лю Иин (fiona.sunshine@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ПЕРФОМАНСА

Лю Мэнцзы

Преподаватель, Цзилиньский педагогический  
университет  
236504721@qq.com

## INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES IN MUSIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INFLUENCE OF PERFORMANCE CULTURE

Liu Mengzi

*Summary:* The author considers the features of the mechanism of influence of performance culture on performance practices and the pedagogical process. It is determined that one of the modern requirements for the professional competence of a musician is the possibility of performing in synthetic formats involving the interaction of different types of art. In this regard, there have also been shifts in education aimed at integrating the system-activity approach with interdisciplinary methodological developments. As a result of the research, the author comes to the conclusion that avant-garde practices are gradually changing the methodology of the educational process.

*Keywords:* avant-garde music, music education, pedagogical approaches, performance, stage art.

*Аннотация:* Автором рассмотрены особенности механизма влияния культуры перформанса на исполнительские практики и педагогический процесс. Определено, что одним из современных требований к профессиональной компетентности музыканта является возможность выступления в синтетических форматах, предполагающим взаимодействие разных видов искусства. В связи с этим, в образовании также наметились сдвиги, направленные на интеграцию системно-деятельностного подхода с междисциплинарными методическими разработками. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что авангардные практики постепенно меняют методологию образовательного процесса.

*Ключевые слова:* музыка авангада, музыкальное образование, педагогические подходы, перформанс, сценическое искусство.

Эстетика постмодерна – довольно непростое и многообразное явление. Ее отличает смешение различных стилей и направлений. Постмодерн не стремится к тому, чтобы оставить законченное впечатление, а скорее хочет провоцировать зрителя на взаимодействие с произведением и его интерпретацию. В нем часто используются элементы иронии, сарказма и пародии. В настоящее время терминология несколько размылась, и содержание понятия постмодерна все чаще подвергается сомнению (к примеру, выделяется постпостмодерн, продолжаются дискуссии вокруг понятий постмодерна и постмодернизма и др.). Тем не менее, о перформансе как о таковом можно говорить в ясном контексте основополагающих принципов постмодерна, поскольку именно перформанс стал одной из его первых ласточек.

Постмодерн дает свободу для творческого самовыражения и экспериментирования с формами, материалами и техниками. Она не ограничивает художников и предоставляет возможность создавать уникальные сюжетные и сценические формы. Кроме того, постмодерн акцентирует внимание на роли зрителя в создании смысла произведения искусства. Это означает, что контекст взаимодействия зрителя с произведением не менее важен,

чем сам процесс его создания. Принципы постмодерна связаны с отказом от идеи единой истины и общепринятых правил. Вместо этого, постмодерн признает многоплановость мира и открыт для различных точек зрения. Ряд исследователей отмечают, что перформанс является одним из наиболее актуальных жанров современного искусства [7; 5].

Одним из наиболее ярких явлений постмодерна стал перформанс, под которым понимается форма искусства, в рамках которой производится интерактивное взаимодействие со зрителями. Зачастую перформансы включают в себя сценический и музыкальный компоненты. Это создает динамичное и интерактивное взаимодействие между артистом и зрителем, что отличается от традиционных форм искусства. Перформанс оказал влияния в том числе и на сферу академического искусства, доказательством чему служат многие современные оперные постановки.

Перформансом является искусство, которое включает в себя множество форм выражения, начиная от театральных представлений и публичных выступлений, заканчивая физическими экспериментами, социальными и политическими акциями. Зрители активно вовлекаются в творческий процесс. Иногда они даже

принимают участие в произведении, например, через общение с актерами или участие в различных заданиях и действиях. Перформанс является одной из наиболее экспериментальных и интерактивных форм искусства, которая позволяет художникам и зрителям взаимодействовать друг с другом и создавать новые формы творчества. Эстетика перформанса близка площадному театру предыдущих столетий, поэтому с классической музыкой его объединяют тесные связи. Ц. Чжу, Е.С. Полякова отмечают, что «уже в настоящее время ощущается тесное взаимовлияние различных музыкальных направлений, жанров, стилей, что, безусловно, приводит к взаимообогащению различных течений и музыкальных систем» [8, с. 121]. Вероятно, что перформанс является современной трактовкой того запроса, который удовлетворялся в Европе XVII-XVIII веков в рамках зингшпиля.

В классической музыке уже сложилось свое понимание перформанса - это особая форма исполнительского искусства, в которой музыка сочетается с элементами театрализованного выступления. Исполнители могут использовать танцы, декорации, костюмы и световые эффекты, чтобы создать определенную атмосферу и передать эмоциональный настрой. Современные академические музыканты используют перформанс в качестве способа создания увлекательного выступления, используя сценические приемы и мультимедийные технологии. Приведем характерный пример. В творчестве русского композитора Ивана Соколова имеется произведение «Волокос», которое служит визитной карточкой его раннего авангардного стиля. Исполнение произведения начинается с того, что пианист изображает сон под роялем. Затем, исполнитель «просыпается», потягивается, вставая задевает несколько клавиш высокого регистра и, наконец, начинает игру (в ходе которой применяются разные приемы – стучание по корпусу, перебирание струн рукой и др.).

Перформанс может включать в себя различные техники, стили и приемы – использование необычных музыкальных инструментов, звуковых и световых эффектов, а также использование голоса и тела исполнителя в качестве инструмента. Эти элементы могут включать в себя импровизацию и экспериментальные звуки и эффекты, создавая уникальную музыку. Современные музыканты все чаще участвуют в перформансах в классической музыке, используя новые способы выражения своего творчества. Благодаря технологическому развитию общества музыканты получили возможность экспериментировать с технологиями виртуальной реальности.

Тенденция перформанса в академическом искусстве оказала существенное влияние на музыкальную педагогику. В частности, наметился процесс изменения методических разработок и ощущение педагогами потребности в освоении нового опыта. Вероятно, что в

ближайшем будущем серьезные изменения претерпит и сама методология, что найдет свое отражение в учебниках и пособиях по музыкальной педагогике. Перформанс и музыкальная педагогика тесно связаны между собой и образуют взаимосвязанную систему. Перформанс, как результат обучения и практики, позволяет проверить и продемонстрировать свои музыкальные достижения, а музыкальная педагогика, как процесс передачи знаний и навыков, помогает достичь высокого уровня профессионализма в музыке. Обучение помогает студентам не только улучшить свои технические навыки, но и развить свою музыкальность и чувство стиля, что является необходимым условием для успешной карьеры в музыке.

Необходимо отметить, что обучение в музыке традиционно строилось на основе взаимодействия внутри исполнительского коллектива. В первую очередь это относится, безусловно, к обучению на струнных, духовых и ударных инструментах (оркестровые занятия составляют один из базисов всей подготовки), а также к хоровой деятельности. Пианисты и вокалисты же часто исполняют совместные с другим музыкантами произведения. Тем не менее, перформанс предполагает другой вектор развития музыкальных качеств – важен артистизм и способность производить впечатление на слушателей. Прочем, данный запрос со стороны публики вовсе не нов – достаточно вспомнить феномен популярности Паганини, который жаждал как на его исполнительском таланте, так и на сценической яркости и демонической славе. Помимо этого, отметим, что перформанс в классической музыке и традиция увеселения народа имеют мало общих черт. Известное на Руси дело скоморохов в XX веке было представлено различными цирковыми номерами. Принципиальное отличие состоит в том, что перформанс в классической музыке не имеет цели увеселения, проводится профессиональными музыкантами и направлен на формирование композиторского замысла и сотворчество. Перформансы зачастую сложно интерпретировать, что свидетельствует, что они не направлены на повышение доступности академической музыки. Сказанное означает, что для практики музыкального образования необходимо развивать синергию между студентами музыкально-хореографический и музыкально-театральных специальностей, а также расширять репертуар студентов за счет произведений современных композиторов.

Полагаем, что одной из наиболее востребованных форм сближения перформанса и музыкальной педагогики является проект. В музыкальном образовании проектные технологии завоевывают все большее внимание. Однако, в данной случае речь идет о музыкально-хореографических и даже музыкально-сценических проектах, не ограничивающихся только классическими операми и опереттами. Е.В. Кисеева по вопросу развития музыкально-хореографического искусства пишет следу-

ющее: «Благодаря интерактивности и особому взаимодействию музыки и танца при создании композиции размываются границы искусств и областей творчества, что существенно расширяет художественные возможности постановок» [6, с. 36]. В учебной практике необходимо реализовывать те проекты, которые были бы интересны другим организациям и широкой общественности в целом и целом. Можно выделить следующие ключевые черты конструкции актуальных проектов:

1. Интегративное действие с участием представителей разных видов искусств (музыкантов, художников, танцоров, актеров, декораторов и др.);
2. Исполнение музыки современных композиторов, а также музыки самих студентов (в первую очередь студентов, обучающимся по направлениям теории музыки и композиции);
3. Презентация проектов на общественных мероприятиях города (выставки, ярмарки и даже общественно-деловые события);
4. Широкое вовлечение студентов в проектную деятельность (желательным будет являться результат, при котором студент участвует в 1-2 проектах ежегодно).

Развитие проектных технологий в предложенной варианте тесно связано с формированием бренда учебного заведения и реализацией положений его маркетинговой стратегии. Это означает, что изменения в учебно-педагогическом процессе будут зависеть не только от педагогов и учащихся, но также и от действий руководства организации. Также требуется фактические интеграции группы общепедагогических и собственно музыкальных подходов в процессе обучения. В.В. Белобородова пишет, что «все музыкальное обучение основано на изучении музыкальных произведений, постижении содержательной стороны музыкального искусства и его актуализации (интерпретации) музыкантами в разных формах через познание музыкального языка, стиля, жанров, художественного образа...» [1, с. 133]. Указанное методологическое положение нуждается в расширительной трактовке, которая бы позволила формировать компетенции учащихся в том числе путем взаимодействия со студентами других специальностей.

Отметим, что проектный подход достаточно подробно освещен в базовой педагогической науке. В.В. Дубровский справедливо отмечает, что «в современной дидактике вопросы, связанные с педагогическими технологиями, достаточно глубоко проработаны в общепедагогическом ракурсе» [3, с. 127]. Поэтому, музыкальной педагогике, как и прежде требуется обращаться к уже имеющимся наработкам, которые обладают базисным характером. Вместе с этим, одного только проектного подхода недостаточно – органичным образом в процесс вплетается проблемное обучение.

Э.Г. Каишаури, А.В. Кузнецова пишут, что «в системе профессионального музыкального образования возможно в полной мере использовать проблемный подход, что в условиях фортепианного класса реализуется через развивающий потенциал музыкальной интерпретации» [4, с. 181]. Сказанное справедливо как для пианистов, так и для представителей всех других музыкальных специальностей. В контексте перформанса проблемное обучение выражается уже непосредственно при разработке цели проекта – требуется отражение востребованного замысла при соблюдении ряда норм и ограничений. О.А. Блох пишет, что новизна в работе педагога может проявляться в том числе в применении нестандартных подходов, разработке новых методов и средств преподавания, в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях [2, с. 322]. Именно педагогическое новаторство является двигателем развития. Важно, чтобы одним из главных мотивов стало стремление к популяризации музыки, возрастанию социальной активности студентов как будущих профессионалов своего дела.

При рассмотрении практики влияния перформанса на процесс развития музыкального образования нужно отметить важность этической стороны вопроса. Перформанс как жанр часто балансирует на грани дозволенного. В обществе присутствует мнение о депрофессионализации современного искусства, что объясняется провокационным характером ряда перформансов и острыми дискуссиями вокруг новаторских оперных постановок. Тем не менее, перформанс с каждым годом все в большей степени начинает проникать в музыкальное образование – в привычку вошло мультимедийное сопровождение, инициативные студенты исполняют авангардную музыку, в деятельности учебных студий все чаще постановка произведений становится свободной. В конечном счете, влияние перформанса и в целом современных практик исполнения способствует повышению открытости учебных заведений, что постепенно трансформирует ранее замкнутую среду на активный творческий диалог с обществом. Основные ценности музыкального образования состоят не в консерватизме, а в воспитании музыкантов, обладающих способностью самостоятельно осмысливать и интерпретировать музыку.

Фактически, в вопросе о полноценном влечении практик перформанса в учебный процесс речь идет о применении проектного подхода, проблемного обучения, системно-деятельностного подхода и положений гуманистической педагогики, объединенных на основе специализированных музыкально-педагогических подходов, которые детализируются применительно к конкретным специальностям. Вероятно, что именно за подобной интеграцией подходов стоит будущее музыкального образования – ответ на вызовы времени и подготовка востребованных специалистов предполагают демократизацию образовательного процесса,

глубинную проработку применяемых технологий и ориентацию на индивидуальное развитие каждого ученика. В этих условиях, появится возможность отхода от концепции, согласно которой в музыкальном ремесле акцент делается на отборе и воспитании только наиболее способных детей. Перформанс и сотворчество со зрителями позволит раскрыть способности обучающихся с разных ракурсов и нивелировать негативную роль слабых сторон.

Таким образом, в качестве рекомендаций по совершенствованию современной подготовки музыкантов в контексте актуальных требований к профессиональной компетентности специалистов сформулированы следующие предложения:

1. Расширить практику музыкально-сценический

постановок на актуальные социальные и исторические темы с вовлечением студентов разных специальностей;

2. Развивать методологию и практику проектного подхода в музыкальном образовании;
3. Обеспечить звучание произведений как современных композиторов, так и студентов, обучающихся музыкально-теоретических и композиторских отделениях;
4. Ввести в повседневную учебную практику мультимедийные технологии.

Принятие указанных рекомендаций в деятельность вузов и колледжей позволит сформировать конкурентоспособные качества учащихся, повысив тем самым их востребованность на рынке труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородова В.В. Основные категории метапредметного подхода в музыкальной педагогике // Актуальные научные исследования: от теории к практике. Сб. науч. статей. Кишинев, 2019. С. 130-134.
2. Блох О.А. Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход // Гуманитарное пространство. 2014. Том 3. № 3. С. 313-216.
3. Дубровский В.В. Технологический подход в музыкальном образовании и музыкальной педагогике: проблемы терминологии // Вопросы педагогики. 2020. № 4-2. С. 127-131.
4. Каишаури Э.Г., Кузнецова А.В. О Роли проблемного обучения в воспитании пианиста // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 12-1. С. 178-184.
5. Каналина Ю.И., Лунина Т.Ю. Философский взгляд на перформанс как формат современного искусства // Актуальные проблемы современной науки: исторические, философские, методологические аспекты. Сб. науч. статей. Курск, 2021. С. 136-138.
6. Кисеева Е.В. О Некоторых способах создания звуковой среды в музыкально-хореографическом перформансе // Проблемы музыкальной науки. 2015. № 1 (18). С. 32-37.
7. Самофалов Н.А. Перформанс как социальный жест и художественный текст // Мир культуры: культуроведение, культурография, культурология. Сб. науч. статей. Курск, 2017. С. 204-207.
8. Чжу Ц., Полякова Е.С. Взгляды философии на значение музыкального искусства и музыкального образования для человеческого общества // Искусство и культура. 2015. № 3 (19). С. 116-123.

© Лю Мэнцзы (236504721@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## PROSPECTS FOR THE USE OF AI TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*D. Mukhtarova*

*Summary:* The article deals with neural network technologies in education, namely in teaching foreign languages. The role of the teacher, the assessment system, approaches to learning are being transformed simultaneously with the educational process. A number of advantages and disadvantages of using neural networks in education at this stage of technology development are listed.

*Keywords:* neural network technologies, teaching foreign languages, the role of a teacher.

**Мухтарова Дильбар Равилевна**

Кандидат филол. н., доцент, Тюменское высшее  
военно-инженерное командное училище  
им. Маршала А.И. Прошлякова  
dilbarr@yandex.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются нейросетевые технологии в образовании, а именно в преподавании иностранных языков. Роль преподавателя, система оценивания, подходы к обучению трансформируются одновременно с образовательным процессом. Перечисляется ряд преимуществ и недостатков использования нейронных сетей в образовании на данном этапе развития технологий.

*Ключевые слова:* нейросетевые технологии, преподавание иностранных языков, роль преподавателя.

**П**ервоначально преподаватель выступал единственным источником знаний и их ретранслятором.

Знания эти в своей основе были неизменны. Педагог дает, обучающийся – берет и воспроизводит то, что ему дали. На данный момент знания меняются и утрачивают актуальность очень быстро. Роль преподавателя также претерпевает изменения.

В настоящее время он ориентирует обучающегося в области знаний, которые преподает, направляет ход его обучения.

Информационное общество – ступень в развитии человечества, когда на первый план выходит информация.

В высокоинформативной среде педагог и обучающийся равны в доступе к информации, содержанию обучения, поэтому преподаватель уже не может быть единственным источником фактов, идей, принципов и другой информации. Его новую роль в обучении можно охарактеризовать как наставничество.

Задачей педагога – наставника становится не только поддержка педагогического общения, взаимодействие, координация процесса обучения, но и развитие востребованных современным мировым сообществом навыков глобального и критического мышления, эффективной коммуникации при общении, умения работать в группе, быстро адаптироваться к изменениям в ИКТ, а также интеллектуальных навыков для постановки проблемного вопроса, осуществления поиска и системати-

зации полученных знаний.

В современных условиях главной задачей педагога становится не просто научить, а научить учиться, то есть показать наиболее удобный путь получения информации, ее анализа и грамотного использования. [1]

Одно из последних изобретений вызывающее интерес это искусственный интеллект или нейронные сети. Существует несколько определений этого понятия. Все сходятся во мнении, что наступила эра формативного оценивания, индивидуализированного, личностно-ориентированного и совместного обучения.

Искусственный интеллект как утверждают некоторые эксперты, полностью изменит образование. Преподаватель станет консультантом, координируя процесс обучения, а искусственный интеллект будет заниматься технической стороной как, например оценкой работ обучающихся. От преподавателя также потребуются участие в сборе и анализе полученных данных.

Отмечают ряд преимуществ использования нейросетей для обучения иностранным языкам:

1. Нейронные сети позволят углубленно изучить предмет в любой области знаний. Более того в любое время и в любом месте.
2. Искусственный интеллект, интегрированный в учебный процесс, помогает выстроить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.
3. Обучающиеся получают возможность заниматься в собственном темпе, повторять темы или углублённо изучать вопросы, вызывающие трудность.

При составлении заданий принимаются, например, во внимание интересы обучающегося.

4. Искусственный интеллект позволяет оценивать работу обучающихся после выполнения задания автоматически и без задержек, а также указывает на ошибки и предлагает способы избежать их в будущем. Это способствует более эффективному усвоению материала. В свою очередь преподаватель имеет возможность откорректировать учебный материал.

Оценивание при обучении на основе искусственного интеллекта не носит эмоционального окрашивания. Когда обучающиеся совершают ошибки и/или получают низкие оценки, то испытывают стыд или страх получить негативную реакцию преподавателя.

Нейросетевые технологии переводят процесс обучения иностранным языкам на совершенно другой уровень. Он становится более персонализированным, инклюзивным и интересным [2]

При изучении иностранных языков искусственный интеллект дает возможность не быть привязанным к месту. Дистанционное обучение уже позволяет получать образование практически из любой точки мира, где есть покрытие интернета. Благодаря ИИ можно изучать материал в своем темпе и по индивидуальному плану. Учебный материал будет постоянно обновляться, изменяясь от обучающегося к обучающемуся.

Изучение иностранных языков посредством нейросетей позволяет подобрать собеседника для практики устной речи. Новое поколение чатботов позволяет думать, что вы общаетесь с реальным человеком. Все что от вас требуется это начать диалог с чатботом.

Программа для изучения иностранных языков генерирует ответные реплики, оценивает работу обучающегося и дает рекомендации. При этом обучающийся не будет испытывать негативных эмоций как страх неудачи, который может испытывать с реальным собеседником.

Перевод текстов с использованием компьютерных технологий давно и успешно применяются повсеместно. В настоящее время технологии нейронного машинного перевода позволяют не только, собственно, переводить, но и встроенные в образовательный процесс дают возможность искать ошибки и несоответствия в переводе с целью их исправления.

Это способствует лучшему пониманию особенностей иностранного языка, структуры предложения и лексического состава.

Люди обучаются по-разному и в разном ритме, по-

этому персонализированные учебники удовлетворяют этим требованиям. Необходимо только ввести учебную программу и ИИ сгенерирует учебный материал для конкретной школы, курса или даже группы.

Современные технологии нейронных сетей имеют несомненное преимущество при изучении иностранных языков, поскольку предоставляет персонализированный подход, быструю ответную реакцию, адаптированность под нужды обучающегося.

Анализ современных образовательных программ продемонстрировал ряд недостатков обучающих программ в цифровом пространстве таких как, слабую обратную связь, преимущественно коммуникативную направленность упражнений, изолированное изучение грамматики и лексики, предопределенный программой выбор упражнений и их порядок выполнения.

По сути, новейшие разработки в области искусственного интеллекта используются в образовательной сфере через адаптивное обучение. Это своеобразный метод обучения, основанный на интерактивных механизмах и учитывающий индивидуальные потребности каждого обучающегося. [3]

Адаптивное обучение применяется, например, в следующих системах:

- адаптивная гипермедиа – предлагаются наиболее подходящие материалы, основанные на знаниях, целях и предпочтениях студентов;
- интеллектуальная система обучения – как правило, такие системы не требуют участия преподавателя и основаны на взаимодействии студента и компьютерной системы;
- компьютерное адаптивное тестирование – система адаптируется к уровню обучаемого.

В настоящее время ряд учреждений и образовательных центров уже разрабатывают системы искусственного интеллекта для обучения. Они используют в своих учебных курсах видео, тексты, классы ИИ и интерактивные модули.

К 2040 прогнозируют, что обучение иностранным языкам будет смешанным, нейросетевые технологии будут интегрированы в учебный процесс и сосуществовать с учителем и традиционными методами обучения. Учебный процесс будет дифференцирован в соответствии с потребностями обучающихся и их прогрессом в процессе освоения материала.

Учебные материалы станут интерактивными, мультимедийными, адаптивными и пригодными для индивидуальной, групповой и самостоятельной работы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Стрелкина Наталья Урунбаевна. Педагог в информационном обществе // «Академия педагогических проектов Российской Федерации». URL: <https://пед-проект.рф/стрелкина-наталья-урунбаевна/>
2. Yurii Nykon. Essentials of Artificial Intelligence for Language Learning. Intellias. Global Technology Partner. URL: <https://intellias.com/how-ai-helps-crack-a-new-language/>
3. Чулюков Владимир Алексеевич, Дубов Владислав Михайлович Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-budushee-obrazovaniya>.

© Мухтарова Дильбар Равилевна (dilbarr@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменское высшее военно-инженерное командное училище  
им. Маршала А.И. Прошлякова

# МЕТОДИКА СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ (КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ЖИЗНИ)

## METHODS OF SPORTS PREPARATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR PHYSICAL ACTIVITY (AS AN ESSENTIAL PART OF LIFE)

**M. Petrakov  
S. Prudnikov  
O. Rudavskaya**

*Summary:* The article studies various methods of sports training for university students, with an emphasis on increasing their level of physical activity. This is especially important in modern society, where the degree of physical activity on students is becoming less and less due to the large amount of computing work and educational tasks based on information technology. The author of the article considers various forms of training – academic, additional and self-organized. Each of these forms of learning has its own goals and priorities, and all of them are important for the holistic development of the student. Academic instruction focuses on research and academic challenges, enrichment instruction includes additional activities designed to develop skills, and self-directed learning allows students to explore what interests them most at their own pace. The article emphasizes the importance of integrating physical education and sports into the daily educational activities of students. Particular attention is paid to ways to adapt sports training to improve the professional competence of students, especially for those whose profession requires physical activity or resistance to stress. The article analyzes modern methods of sports training and identifies the most effective of them. Methods that involve active learning, such as brainstorming and problem solving, as well as methods that teach emotional regulation, stand out as the most effective. Another important topic of the article is the influence of regular physical activity on the psychological and physical state of students. The study highlights that regular physical activity helps students cope better with stress, improves concentration, and also leads to higher overall satisfaction with their studies.

*Keywords:* physical education, sports training, physical activity, educational standards, teaching methods, academic preparation, professional training, healthy lifestyle, active learning methods, Federal Law "On Physical Culture and Sports".

**Петраков Михаил Александрович**

Кандидат педагогических наук, доцент, Брянский  
государственный аграрный университет  
mpetrakov64@mail.ru

**Прудников Сергей Николаевич**

Старший преподаватель, Брянский государственный  
аграрный университет

**Рудавская Оксана Николаевна**

Преподаватель, Брянский государственный аграрный  
университет

*Аннотация:* В данной статье исследуются различные методики спортивной подготовки студентов вузов, с акцентом на повышение уровня их физической активности. Это является особенно важным в современном обществе, где степень физических нагрузок на студентов становится все ниже из-за большого количества вычислительной работы и учебных задач, основанных на информационных технологиях. Автор статьи рассматривает различные формы обучения – академическую, дополнительную и самостоятельную. Каждая из этих форм обучения имеет свои цели и приоритеты, и все они являются важными для комплексного развития студента. Академическое обучение уделяет основное внимание научным исследованиям и академическим задачам, дополнительное обучение включает в себя дополнительные занятия, направленные на развитие умений и навыков, а самоорганизованное обучение позволяет студентам изучать то, что их больше всего интересует, не изменяя их собственный ритм. В статье подчеркивается важность интеграции физической культуры и спорта в повседневную учебную деятельность студентов. Особое внимание уделяется способам адаптации спортивной подготовки для повышения профессиональной компетентности студентов, особенно для тех, чья профессия требует физической активности или стрессоустойчивости. Кроме того, автор анализирует современные методы спортивной подготовки и выявляет наиболее эффективные из них. Методы, которые включают активное обучение, такие как коллективное обсуждение и решение проблем, а также методы, которые учат регулированию эмоционального состояния, выделяются автором как наиболее эффективные. Еще одной важной темой статьи является влияние регулярной физической активности на психологическое и физическое состояние студентов. Исследование подчеркивает, что регулярная физическая активность помогает студентам лучше справляться со стрессом, улучшает концентрацию, а также обеспечивает более высокую степень общей удовлетворенности учебной.

*Ключевые слова:* физическая культура, спортивная подготовка, физическая активность, образовательные стандарты, методы обучения, академическая подготовка, профессиональная подготовка, здоровый образ жизни, активные методы обучения, Федеральный закон «О физической культуре и спорте».

Одной из важных задач государственных образовательных стандартов Российской Федерации является существенное повышение уровня физической культуры студентов. Каждый студент должен

осознавать роль и значение физической культуры в его жизни, знать ее теоретические основы, владеть ее характерными навыками и умениями, а также научиться приносить опыт, полученный в сфере физической культуры

на практике. Решение данных задач возможно лишь при систематическом анализе физкультурной практики, обобщении полученных результатов и опыта, а также их интеграции в учебно-образовательные занятия по физической культуре. Приоритет поставленных задач и обуславливает значимость и актуальность исследуемой проблематики.

Обзор законодательной основы показал, что на текущем этапе стратегия формирования физической культуры студентов высших учебных заведений федерального значения регламентируется:

1. Федеральным законом от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте РФ», регламентирующий ее правовые, организационные, экономические и социальные основы деятельности [1];
2. Постановлением Правительства от 30.09.2021 года № 1661, которым была утверждена новая редакция государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта». Срок ее реализации установлен до 2030 г. В рамках данной программы утверждены приоритеты и цели государственной политики в сфере развития физической культуры и спорта. В качестве консолидированной цели их развития установлено «формирование личностной установки человека на здоровый образ жизни путем регулярных занятий физической культурой и спортом...» [2], что имеет непосредственное отношение к студентам высших учебных заведений страны.

Большую озабоченность в современном обществе вызывают вопросы, связанные с сохранением здоровья в студенческие годы. Многие специалисты в области образования и медицины отмечают, что в период получения образования здоровье современных студентов претерпевает существенные деструктивные изменения. Чаще всего студенты приобретают заболевания, связанные со зрением, нервной и костно-мышечной, пищеварительной и дыхательной системами [16]. Актуальность данного списка заболеваний является закономерной для студентов высших школ, так как образовательная система обучения в ВУЗах требует ежедневной многочасовой усидчивости и максимального сосредоточения на большом объеме электронного и печатного материала, а усугубляют течение болезни большого количества гаджетов, которыми студенты пользуются в свободное от учебы время. Совокупность данных факторов сводит их двигательную активность к минимуму за счет продолжительного физического обездвиживания тела, перенапряжения мышц и их дегенерации. По мере увеличения количества заболеваний и числа заболевших студентов, вопросы сохранения их здоровья и качества жизни, приобретают всевозрастающую актуальность. Данной проблемой до настоящего времени озабочены не только

врачи и педагоги, но и психологи, социологи, биологи и другие специалисты смежных дисциплин.

Мнения большинства специалистов сходятся в том, что первым спасительным якорем для студентов являются занятия по физической культуре, которые в рамках студенчества должны стать неотъемлемой частью их жизни и остаться с ними на долгие годы [3,4,6,7].

Ведущей формой обучения физической культуре в учебных заведениях являются физкультурные занятия, которые в методической литературе рассматриваются с позиции организованного систематического обучения физическим упражнениям, т.е. двигательным навыкам и умениям [17]. Данная форма обучения двигательной активности позволяет освоить общие положения и закономерности, связанные с реализацией физических упражнений и расширением их арсенала.

Анализ теории по физической культуре показал, что понятийный аппарат здесь сопряжен со множеством специальных понятий, обеспечивающих понимание ее целей и задач, а также средств и методов их решения. Одними из них являются понятия «физическая подготовка» и «физическое воспитание», каждое из которых отвечает определенным целям и задачам педагогического процесса. Так, например, под «физической подготовкой» специалисты подразумевают процесс воспитания физических качеств и освоения жизненно важных движений и (или) базовых движений [14]. Целями данного процесса является повышение уровня общей работоспособности организма человека. Понятие «физическое воспитание» имеет множество различных толкований в научной и научно-методической литературе, суть которых в конечном итоге сводится к «педагогическому процессу, направленному на совершенствование морфологических и функциональных систем человеческого организма [13]. Данный процесс в рамках физической культуры направлен на формирование у человека базовых основ здорового образа жизни и личностной ориентации на укрепление и развитие физического и психического здоровья.

Анализ образовательно-развивающих функций спортивной подготовки студентов показал, что они подчинены таким общим дидактическим принципам, как: сознательность, наглядность, доступность, систематичность и динамичность [3]. Данные принципы являются стержнем всех учебных программ для ВУЗов нашей страны по учебно-образовательной дисциплине «Физическая культура». Благодаря такому подходу к обучению физической культуре студенты могут не только развивать и совершенствовать свои физические качества и функциональные системы организма, но и формировать специальные психические качества и свойства личности, необходимые для преодоления трудностей, связанных с реализацией физических качеств.

Российская и зарубежная практика показывают, что в каждом высшем учебном заведении существуют свои спортивные команды, которые защищают честь ВУЗа в рамках проведения спортивных мероприятий. Кроме того, последние годы учебные заведения высшей школы особое внимание уделяют организации спортивных секций и их материально-техническому оснащению, и переоснащению [9].

По результатам исследований Л.Н. Рютиной (2017) система физической подготовки студентов выстраивается с учетом развития всех физических качеств студента – силы, скорости, выносливости, ловкости, гибкости и координации [12], а для преодоления слабых сторон физической подготовленности студентов используются специальные методики обучения, направленные на повышения уровня их выносливости [10]. Следовательно, можно констатировать, что современные условия спортивной подготовки студентов высших учебных заведений, позволяют выработать у них потребность к физкультурным занятиям, преодолеть психологические комплексы относительно своего физического несовершенства, научиться находить время для занятий по физической культуре, повышать уровень их осознанности и ответственности к собственному здоровью и здоровому образу жизни.

Кроме того, ряд специалистов отмечают, что высокий уровень физической культуры в студенческие годы, следует рассматривать как процесс физического и психологического вооружения к предстоящей профессиональной самореализации, т.к. в условиях жесточайшей конкуренции современного общества на трудовом рынке, во главу угла ставятся такие требования, как физическое здоровье и психологическая устойчивость. Они являются ведущими факторами во всех сферах современной человеческой деятельности [6].

Из чего вытекает необходимость в ориентировании содержания вузовской системы обучения физической культуре на требования и соответствие будущей профессиональной деятельности студента. Так, например, особое внимание следует уделять специалистам горнодобывающей сферы деятельности, подводникам, сотрудникам правоохранительных органов, военнослужащим, педагогам по физической культуре и спорту и т.д. Их деятельность ежедневно сопряжена с необходимостью высоким уровнем их физической подготовленности. Именно поэтому, большинство ведущих педагогов страны солидарны в том, что систематические занятия физкультурой и спортом – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов ВУЗов [15].

Вместе с тем, анализ специальной литературы по исследуемой проблематике показал, что мнения специалистов относительно походов к спортивной подготовке

студентов в высших учебных заведениях имеют принципиальные отличия. Так, например, Р.М. Кадыров А.В. Караван и В.Д. Гетьман (2015) разработали и предложили взять за основу спортивной подготовки «Модель самоуправления студентами физической тренировкой» [8]. Суть данной концепции заключается в том, что каждый студент должен уметь рассчитывать свои энергозатраты, чтобы самостоятельно определять объемы и интенсивность необходимых ему тренировочных нагрузок. Л.М. Кравцова и Г.М. Шакамалов (2020) в ответ на разработку Р.В. Кадырова и его соавторов, предложили свою методику спортивной подготовки студентов-будущих педагогов по физической культуре. Их подход основан на вовлечении студентов в процессы соревновательной деятельности спортивного характера [7]. По мнению авторов, в рамках учебно-образовательного процесса ВУЗов мало внимания уделяется проведению соревнований, а ведь именно состязательный дух является огромной мотивацией для всецелого и продолжительного погружения студентов в физическую культуру и спорт.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одной из проблем образовательного процесса высшей школы по предмету «Физическая культура» является отсутствие рационального соревновательного графика, соразмерного требованиям будущей профессии студента, который бы стимулировал и мотивировал студентов на активные занятия физкультурой, повышение уровня их спортивной и функциональной подготовленности.

Обзор зарубежной литературы по развитию физической культуры в высших школах показал, что подавляющее большинство студентов европейских стран имеют устойчивую потребность в занятиях спортом, заложенную в них в рамках семейного воспитания [4].

Ю. Войнар (2000) в своих исследованиях отмечает, что многие западные ВУЗы, даже при отсутствии в расписаниях предмета «Физическая культура», обеспечивают своим студентам высоко технологичные спортивные залы, бассейны и стадионы. В ряде стран Запаода содержание и объемы программ по физической культуре, материальная база, средства и методы обучения, оплата тренеров и педагогов по физкультуре и т.д., управляются исключительно самими учебными заведениями, а не государственными структурами. Большое влияние на формирование и организацию физкультурной деятельности высших школ оказывают ее современные модные направления, что является весомым фактором для мотивации студентов к здоровому образу жизни.

Все это свидетельствует о том, что в европейских странах занятия физкультурой и спортом является неотъемлемой частью их быта. Такой подход гарантирует высокую посещаемость студентами основных и допол-

нительных занятий по физической культуре.

Кроме того, западные социологи отмечают, что в их современном обществе уже давно укоренилась тенденция к самореализации и индивидуализации за счет сопричастности к спортивному образу жизни во всех возрастных группах. Высокая значимость физической культуры обусловлена развитым чувством личной автономией человека и залогом его успешной самореализации [5].

В настоящее время большой популярностью во всем мире пользуются международные студенческие игры – «Всемирная летняя/зимняя Универсиада», которые проводятся раз в два года по 15 обязательным летним дисциплинам и по 10 зимним обязательным дисциплинам. Право выбора дополнительных дисциплин остается за организаторами игр. Статистика студенческих игр последних лет показывает, что количество участников в них ежегодно увеличивается. Так, в последней XXXI Всемирной летней Универсиаде, проходившей в Чэнду (Юго-Западный Китай), участвовало 6500 спортсменов из 113 стран мира [20], а зимней Универсиаде – 1443 спортсменов из 43 национальных студенческих спортивных федераций [19].

Особое внимание в научной и научно-методической литературе уделяется вопросам методологии обучения физической культуре студентов. Методология, как общая стратегия обучения, обусловлена выбором, принципов, методов и средств обучения, а алгоритм их использования, в научной литературе принято называть методикой [20].

Так, например, основными формами реализации действующей программы по развитию физической культуры и спорта в рамках студенчества являются:

1. Академическая форма обучения, когда занятия по физкультуре проводятся в урочное время учебно-образовательной программы.
2. Дополнительная форма обучения, когда физкультурные занятия проводятся во внеурочное время.
3. Самоорганизация, когда занятия организуются студентами за пределами учебной деятельности.

Базовые принципы данных форм обучения сопряжены с целями и задачами каждого этапа обучения физической культуре в высших учебных заведениях страны [5]. Программой определено 3 этапа, продолжительностью один календарный год. Методика обучения каждого этапа подчинена следующим целям и задачам:

1. На первом курсе ведущей целью занятий по физической культуре является адаптация к высокоактивной умственной деятельности посредством физической культуры. Как следствие, в период обучения в высших учебных заведениях годы, в качестве дидактических задач по физической культуре

специалисты выделяют: 1) формирование устойчивого интереса и потребности к занятиям по физкультуре; 2) общее развитие резервных возможностей организма; 3) развитие способностей по интеграции знаний, связанных с организацией самостоятельных занятий в форме активного досуга.

2. На втором курсе обучения целью образования в сфере физической культуры является всестороннее физическое и функциональное развитие организма студентов путем: 1) воспитания социально значимых качеств; 2) освоения профильных программ с помощью различных форм физкультуры; 3) углубления знаний в области технологии физической культуры.
3. Для студентов третьего курса основной целью воспитания физической культуры является развитие потребности в здоровом образе жизни. На передний план выходит решение таких задач, как: 1) гармоничное развитие организма и значимый рост физической работоспособности студентов; 2) прививание устойчивой потребности к физическому самосовершенствованию; 3) воспитание личностной дисциплины при достижении физического совершенства.

Студенты осваивают теоретическую программу по физкультуре и спорту в форме лекций, в рамках которых они получают расширенные знания о ее роли, функциях и целях, познают системы здоровьесбережения, учатся определять уровень их личной потребности в регулярной двигательной активности и мн. др.

Практическая часть основана на дифференцированном подходе обучения, который включает в себя освоение индивидуальных тренировочных нагрузок (их объемов и интенсивности), определение выбора средств и методов обучения. В качестве средств обучения физкультуре в ВУЗах используются физические упражнения общеразвивающего характера и дифференцированной направленности (для сердечно – сосудистой или дыхательной системы, на развитие отдельных физических качеств, аэробной или анаэробной направленности и т.д.).

Анализ методов современной спортивной подготовки в ВУЗах показал, что наиболее востребованными являются методы активного обучения. Они реализуются в условиях, максимально приближенных к реальной практической деятельности студентов, основываются на коллективной выработке решений в щадящем режиме и предоставляют возможность регулировать с помощью специальных средств эмоциональное состояние и напряжение студентов, направляя их в сторону эмоционального подъема [18].

Таким образом, использование активных методов

обучения предполагает повышение интенсивности процесса обучения. Спортивное совершенствование физических способностей и возможностей студентов осуществляется с помощью комплексов современных средств, методов и условий, обеспечивающих им подготовку к соревнованиям, т.е. освоению специальных физических нагрузок, характерных для подготовки высококвалифицированных спортсменов.

В связи с вышеизложенным, неотъемлемость физической культуры в рамках образовательного процесса студентов ВУЗа обусловлена, как общими требованиями, предъявляемые к здоровому образу жизни, так и требованиями, предъявляемые к будущей профессии студента. В рамках учебно-образовательной деятельности студентов высших школ их вовлечение

в физкультурную деятельность осуществляется путем удовлетворения их психологических и физических потребностей, и перспективность участия в международных студенческих играх.

Анализ методики спортивной подготовки студентов ВУЗа показал, что основной целью ее реализации является формирование устойчивого интереса к физической активности в период высокой интенсивности их интеллектуальной деятельности с учетом индивидуальных физических особенностей студентов и требований их будущей специализации. Особенностью методики спортивной подготовки в период студенчества являются формы ее реализации (академическая, дополнительная и самореализация), а также цели и задачи, характерные для каждого этапа подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 № 329-ФЗ (последняя редакция) // [Электронный ресурс]. Доступ: <https://www.co№sulta№t.ru/> (дата обращения 08.10.2023).
2. Постановление Правительства от 30 сентября 2021 года № 1661 утверждена новая редакция государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта». // [Электронный ресурс]. Доступ: <https://base.gara№t.ru/> (дата обращения 08.10.2023).
3. Арнст Н.В., Пономарев В.В. Теоретические и практические основы занятий спортом студентов вуза во внеучебное время. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 151 с.
4. Войнар, Ю. Физическое воспитание в польских высших школах [Текст] / Ю. Войнар // Теория и практика физической культуры. – 2000 – № 12 – С. 45-13.
5. Енченко И.В., Егорова Н.М. Сравнительный анализ уровня физической активности в Европе и Российской Федерации // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – № 4. – С. 103-110.
6. Захарова Н.А., Степанова М.М. Повышение мотивации к физической культуре и спорту посредством волейбола // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2013. – № 10. – С. 75-83.
7. Кравцова Л.М., Шакамалов Г.М. Повышение эффективности физического воспитания студентов в условиях ВУЗа // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – №3. – С.56-63.
8. Кадыров Р.М., Караван А.В., Гетьман В.Д. Модель самоуправления студентами физической тренировки // ТипФК. – 2015. – № 9. – С. 3-7.
9. Кочетова С.В., Прянишникова Д.Н. Физическая подготовка студентов с лишним весом // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 4-1. – С. 86-88.
10. Лобанов Ю.Я., Коваленко В.Н., Миронова О.В., Устинова О.Н. Методика тренировки студентов с низким уровнем физической подготовленности // Ученые записки университета Лесгафта. – 2018. – № 2 (156). – С. 126-130.
11. Мозелова И.В., Микова С.В. Понятия «методика», «метод», «технология», «подход» и «прием» в лингводидактике // Rhema. Рема. – 2022. – № 1. – С. 86-108.
12. Рютина Л.Н., Туз В.В. Повышение качества общей физической подготовки студентов // Проблемы педагогики. – 2017. – № 3 (26). – С. 50-51.
13. Сухоцкий, И.В. Физическая культура студента-заочника: учебное пособие для преподавателей и студентов / И.В. Сухоцкий. – М.: Перо, 2015. – 92 с.
14. Сысоева Ю.В., Седнев А.В. Физическая культура в жизни студентов // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 419-420.
15. Турабоев Э.Ю., Султонов Р.У. Подготовка студентов к физической деятельности // Проблемы науки. – 2020. – №1 (49). – С. 77-78.
16. Фазлеев, Е.В., Шалавина А.С., Васенко Н.В., Мартыанов О.П., Фазлеев А.Н. Состояние здоровья студенческой молодежи: тенденции, проблемы, решения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 5. – С. 1-12.
17. Федорова Л.С. Физкультурные занятия: задачи, структуры, типы // [Электронный ресурс], 2019. Доступ: <https://www.maam.ru/> (дата обращения 07.10.2023).
18. Хайруллин Р.Р. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у студентов Казанского ГУКИ / Прохоров В.А., Филюшин А.Г. // Сборник: Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани материалы Всерос. науч.-практ. конф.. редколлегия: Ф.Р. Зотова, Н.Х. Давлетова, М.Н. Савосина, Т.В. Заячук. 2013. – С. 185-186.
19. Официальный сайт Международной федерации студенческого спорта // [Электронный ресурс]. Доступ: <https://www.fisu.№et/> (дата обращения 08.10.2023).
20. Официальный сайт ФГБУ «Редакция «Российской газеты» / В Китае завершилась 31-я Всемирная летняя Универсиада // [Электронный ресурс]. Доступ: <https://rg.ru/> (дата обращения 7.10.2023).

© Петраков Михаил Александрович (mpetrakov64@mail.ru), Прудников Сергей Николаевич, Рудавская Оксана Николаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА 1-2 КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Рубцова Юлия Юрьевна**

Старший преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина  
yu.yu.rubtsova@yandex.ru

## PREREQUISITES TO TEACHING EXPRESSIVE SPEAKING AND WRITING TO 1<sup>ST</sup> AND 2<sup>ND</sup> YEAR ENGLISH MAJORS

**Yu. Rubtsova**

*Summary:* The article examines the prerequisites to teaching expressive speaking and writing when teaching 1st and 2nd year English majors. The paper analyses the ways of ensuring expressiveness that junior students can acquire. A classification of expressive means is proposed depending on the type of discourse in which they can be used – oral or written. Potential difficulties that students may encounter learning to use expressive means are identified, and possible ways to overcome these difficulties are suggested. Such an approach contributes to producing an effective utterance, as well as teaching students how to use expressive means correctly and appropriately.

*Keywords:* speaking, writing, expressiveness, teaching an expressive utterance.

*Аннотация:* В статье рассматриваются предпосылки обучения выразительной (экспрессивной) устной и письменной речи при изучении английского языка на 1-2 курсах лингвистического вуза. В работе анализируются способы обеспечения экспрессивности, которыми могут овладевать студенты младших курсов. Предлагается классификация выразительных средств в зависимости от типа дискурса, в котором они могут применяться – устного или письменного. Выделяются потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся в процессе овладения выразительными средствами, а также предлагаются возможные способы преодоления этих трудностей. Такой подход способствует повышению эффективности высказывания, а также обучению студентов правильному и уместному использованию выразительных средств.

*Ключевые слова:* устная речь, письменная речь, выразительность, экспрессивность, обучение экспрессивному высказыванию.

### Введение

Речь в статье пойдет об особенностях обучения экспрессивному письменному и экспрессивному устному высказываниям на младших курсах языкового вуза.

Обучая коммуникации, независимо от языка, методисты уделяют внимание двум языковым функциям: функции фактуального изложения информации и функции экспрессивного изложения информации. При обучении фактическому изложению информации происходит отбор стилистически нейтрального языкового материала. При обучении экспрессивному высказыванию происходит обучение интонационному оформлению устного высказывания и графическому – письменного, эмотивной коннотации слов, а также выразительности морфологических изменений слов и синтаксических структур за счет некоторого отклонения от стилистически-нейтральной нормы. На начальном этапе обучения иностранному языку такие «отклонения» являются нежелательными, поэтому экспрессивному высказыванию обучают с некоторой отсрочкой, если обучают вообще. Такая отсрочка, на наш взгляд, является неправомерной, поскольку использование способов обеспечения выразительности одинаково естественно как для говорящего, так и для пишущего. Дэвид Кристал отмечает,

что в устной речи просодия и невербальные средства являются неотъемлемой частью процесса коммуникации, независимо от умения говорящего реализовать коммуникативную цель вербальными средствами, и способны сообщать высказыванию экспрессивность [13, р. 260]. В письменной же форме коммуникации недостаток невербальных и просодических средств частично или полностью компенсируется языковыми и композиционными экспрессивными средствами, тем самым делая их использование столь же естественным, насколько естественно использование мимики и жестов при устном общении. Соответственно, обучаясь использованию выразительных средств, студенты-младшекурсники обучаются естественному языку.

Вопрос обучения экспрессивному высказыванию студентов лингвистических и нелингвистических вузов рассматривался в ряде исследований [1; 2; 4; 5; 6; 8; 10 и др.], однако в них не велось речи о возможностях одновременного обучения экспрессивности устного и экспрессивности письменного высказывания на 1-2 курсах языкового вуза. Все это обуславливает актуальность нашего исследования.

Задачами исследования являются:

— сопоставление характеристик устного и письмен-

ного дискурса;

- методическая классификация выразительных средств устного и письменного видов дискурса;
- определение трудностей, связанных с обучением студентов 1-2 курсов языкового вуза экспрессивности устного и экспрессивности письменного высказываний.

Теоретической базой исследования стали труды ученых в области лингвистики [9; 11; 12; 13] и методики обучения иностранным языкам [3; 4; 7; 14].

Практическая значимость исследования заключается в возможности расширить содержание обучения английскому языку на 1-2 курсах языкового вуза, а также использовать предложенную систему упражнений, нацеленных на формирование навыков использования экспрессивных средств устного и письменного дискурса.

### Обсуждение и результаты

При попытке отбора и методической классификации средств обеспечения экспрессивности устного и письменного высказываний, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой определения основных характеристик устного и письменного дискурса. В общем виде самые значимые из них могут быть суммированы следующим образом (таблица 1) [3, с. 35-38; 7, с. 190; 14, р. 34-35].

Таблица 1.

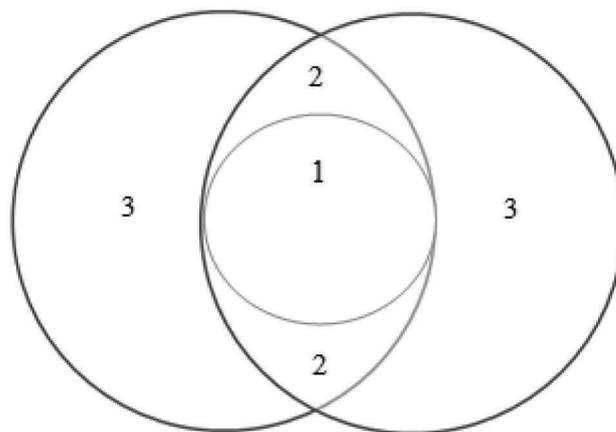
Сопоставление устной и письменной речи.

Устная речь	Письменная речь
спонтанное, неподготовленное высказывание	спланированное, подготовленное высказывание
недолговечность, необратимость высказывания	осязаемость, долговечность продукта
непосредственная связь между участниками коммуникации, обращенность речи	опосредованная связь между автором и реципиентом
мгновенная обратная связь	обратная связь отсрочена, может отсутствовать
ограниченность во времени	нелимитированность по времени
информативность, насыщенность сообщения	избыточность сообщения
хезитационные паузы, дискурсивные слова, повторы, фальш-старты т. д.	использование сложных синтаксических структур и лексических единиц
финальным этапом является оформление высказывания во внешней речи	финальным этапом является графическое оформление высказывания

Тем не менее, в зависимости от ряда факторов (функционального стиля, жанра письменной работы или устного высказывания, монологического или диалогиче-

ского характера речи, особенностей коммуникативной ситуации и т. д.), каждая из этих характеристик будет изменяться, иногда диаметрально противоположным образом. Так, например, спонтанность коммуникации, характерная для диалога, в письменной форме коммуникации проявляется в процессе общения в мессенджерах в режиме реального времени. Вместе с тем, устная лекция, если она была заранее подготовлена, гораздо ближе по своей форме к письменному академическому дискурсу, чем к неформальному диалогу. В этом случае, и выбор выразительных средств будет осуществляться иначе.

Несмотря на сказанное, все способы обеспечения экспрессивности можно условно представить как два пересекающихся круга, где в центре пересечения расположены универсальные языковые и композиционные средства (группа 1), на периферии пересечения – те, что характерны в основном для устного или в основном для письменного дискурса, но могут применяться в случаях «смешанного дискурса»: например, при передаче прямой речи в художественном или публицистическом тексте (группа 2), и, наконец, за пределами пересечения – средства, используемые только в устном или только в письменном дискурсе (группа 3) (рис. 1).



1 – средства обеспечения выразительности, характерные для устного и письменного дискурса в равной степени;

2 – экспрессивные средства, которые характеризуют устный или письменный дискурс, но могут применяться и в «смешанном дискурсе»;

3 – способы обеспечения экспрессивности, которые могут применяться только в устном или только в письменном дискурсе

Рис. 1. Классификация средств обеспечения экспрессивности

В нашей работе речь пойдет только о тех способах обеспечения выразительности, которым могут обучать студенты 1-2 курсов языкового вуза. При отборе таких средств во внимание, в первую очередь, принималась

учебная программа. Так, например, абсолютная конструкция используется для придания высказыванию выразительности, однако ей обычно обучают не ранее 3 курса, тогда как целый ряд грамматических выразительных средств (эмфатический оператор "do", прерывистая морфема "be...ing", элативы, артикль, передающий экспрессивную функцию) могут быть изучены уже на первом курсе в ходе обучения студентов настоящему неопределенному и настоящему продолженному видо-временным формам, степеням сравнения прилагательных, использованию артиклей.

Принимая во внимание сказанное выше, мы можем сделать вывод, что к средствам обеспечения экспрессивности, которые в равной степени применяются во всех типах устного и письменного дискурса, относятся: экспрессивные лексемы, наречия-интенсификаторы, идиомы, модальные слова, диминутивные и аугментативные аффиксы, риторические вопросы, повторы (предполагающие намеренное многократное использование лексических единиц и синтаксических структур), инверсия (хотя в письменном и устном дискурсе она используется по-разному и в разных функциональных стилях: в письменной речи инверсия характерна, в основном, для художественного стиля, а в устной – для разговорного: например, *"Dickens I've read, but I know nothing of the other one."*) [9; 12, p. 197].

Ко второй группе средств относятся:

- эмфатический оператор "do" (*"I thought you did look unusually sad"*);
- прерывистая морфема "be...ing", указывающая на отрицательное отношение к объекту высказывания или нетипичное поведение объекта (например, *"You are being mean to me"*);
- восклицательные предложения, начинающиеся со слов "what", "where" и т. д. (*"What an incredible story!"*);
- эллипсис (*"Ready?"*);
- разделительные вопросы разных типов (*"You did, didn't you?" "You did, did you?"*) [9; 12, p. 197]. Хотя на письме вряд ли возможно передать дополнительную оценку, которая сообщается высказыванию с помощью интонации, разделительные вопросы сами по себе содержат импликацию. Так, в первом примере ожидается как положительный, так и отрицательный ответ, однако, в зависимости от тона, может передаваться ирония или нейтральное отношение к объекту высказывания. Во втором случае говорящий уверен в своей правоте и ждет, что реципиент с ним согласится;
- уточняющие вопросы, передающие удивление (*"I've done it already." "Have you?"*);
- междометия (*"wow", "hey"* и т. д.);
- эксплетивы (*"Jee", "Heavens", "Good Lord"* и т. д.) [9; 11; 12, p. 197].

Все эти средства характерны, в большей степени, для устной речи, однако могут применяться и в письменной: например, при передаче прямой речи в художественной прозе, в неофициальной переписке и т. д.

К выразительным средствам, характерным в основном для письменного дискурса, относятся средства, нередко предполагающие возможность заранее обдумать ход высказывания: синонимический ряд лексем, отбор и организация фактов, параллельные конструкции, определенный артикль, передающий интенсивность, множественное число неисчисляемых существительных (*"sands", "waters"* и т. д.), структуры типа *"It was ... who (did it)"*, *"What ... did was..."* [9]. Эти средства, как правило, не характерны для спонтанной устной речи, особенно, диалогической, однако станут эффективным средством усиления воздействующей силы полностью или частично подготовленного монологического высказывания на слушателя.

И, наконец, последняя группа средств представлена следующими способами обеспечения выразительности, которые используются только в письменной речи:

- мультупликация буквы в слове;
- графическое выделение буквы, морфемы, слова, словосочетания, предложения и т. д. с помощью курсива, подчеркивания, жирного шрифта, разрядки, написания заглавными буквами;
- использование пунктуационных знаков не только для передачи пауз и модальности, но и аранжировки слова или словосочетания с целью передать произношение слова по слогам, некоторые особенности речи говорящего (например, заикание) [9, с. 60-67; 13, p. 295].

Только для устной речи характерны следующие способы обеспечения экспрессивности:

- логическое ударение;
- растягивание слова,
- использование тонов для передачи эмоций, отношения к объекту высказывания;
- намеренное повышение или понижение громкости голоса,
- использование пауз разной длины,
- мимика и жесты [13, p. 260-261].

В 1 семестре 1 курса студенты обучаются использованию основных ядерных тонов в английском языке, независимо от того, обучаются ли они экспрессивному выражению собственных мыслей. Тем не менее, один и тот же ядерный тон может сигнализировать о полярных эмоциях, например, низкий подъем передает как сочувствие и дружелюбие, так и угрозу, и точно передать коммуникативное намерение в этих случаях возможно, лишь придав лицу соответствующее выражение [13, p. 260], что приводит нас к необходимости обучения корректному

и уместному использованию мимики и жестов не только для придания высказыванию выразительности, но и повышения эффективности высказывания в целом.

Что касается других выразительных средств, то ускорение темпа речи чаще всего указывает на взволнованность, раздражение или нетерпение говорящего, а замедление передает задумчивость, помогает указать на ту часть высказывания, на которую должен обратить внимание адресат. Логическое ударение, растягивание слова, паузы (если они не являются хезитационными) также сигнализируют о значимой информации или, совместно с другими вербальными и невербальными средствами, передают эмоциональное состояние говорящего.

Некоторые из этих средств могут быть переданы на письме. Так, логическое ударение передается с помощью графического выделения языковой единицы, чаще всего, курсивом; увеличение громкости голоса – написанием соответствующего слова или фразы заглавными буквами; растягивание слова – мультипликацией буквы, соответствующей удлинённой фонеме; паузы разной длины могут быть переданы на письме знаками пунктуации: запятая – самая короткая пауза, точка с запятой, двоеточие, тире – пауза средней длины, точка – длинная, многоточие – самая продолжительная. Ядерные тоны также могут быть частично компенсированы за счет использования пунктуационных знаков: вопросительный знак – заинтересованность, неуверенность, а возможно, и недоверие (Low Rise), восклицательный знак – восхищение, радость, удивление, настойчивая просьба (High Fall), комбинация вопросительного и восклицательного знаков – изумление (High Rise), точка – невозмутимость, бесстрастность, завершенность высказывания (Low Fall) [13, p. 295].

Наибольшую трудность для обучения, на наш взгляд, представляют выразительные средства, принадлежащие к группам 2 и 3. Обучая студентов средствам обеспечения выразительности, характерным для второй группы, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой уместности использования экспрессивного средства, что определяется, в первую очередь, функциональным стилем и предполагает необходимость дополнительной стратификации выразительных средств. Кроме того, многие из представленных средств представляют собой случаи грамматической транспозиции (например, эмфатический оператор “do”, прерывистая морфема “be...ing” и т.д.), поэтому еще одной трудностью является определение, когда обучение этим средствам не приведет к внутриязыковой интерференции. Мы полагаем, что разумно обучать таким способам обеспечения экспрессивности с некоторым отставанием после того, как усвоено основное правило, и студенты овладели ядерным значением языкового явления. Например, мы считаем, что целесообразно обучать использованию прерывистой морфемы

“be...ing” с целью передачи раздражения говорящего после того, как студенты научились использовать настоящее продолженное время для выражения действия, которое происходит в момент речи, изменяющегося процесса, запланированного действия в будущем.

Что касается третьей группы – средств, употребляемых только в письменном или только в устном дискурсе, сложность заключается в том, большинство таких средств нередко игнорируется вплоть до старших курсов, где студенты овладевают рецептивными умениями анализа текста в курсе стилистики английского языка. Между тем, осознанному использованию графических, просодических средств, мимики и жестов можно обучать уже на первом курсе. С этой целью могут использоваться, например, такие репродуктивные задания, как диктант и чтение текста вслух, которые помогут студентам установить взаимосвязь между способами обеспечения выразительности устного и письменного типов дискурса.

### Заключение

Обучение экспрессивному письменному и экспрессивному устному высказываниям осложняется тем фактом, что единственными характеристиками, которые отличают устный дискурс от письменного, являются использование графического кода в письменном дискурсе и звуков, тонов, мимики и жестов – для оформления высказывания в устной. Все же остальные черты устной речи при определенных условиях могут характеризовать письменную речь, и наоборот. Это, в свою очередь, осложняет составление методической классификации средств обеспечения выразительности, характерных для устного и письменного дискурса.

Тем не менее, в ходе исследования мы пришли к выводу, что средства обеспечения экспрессивности, которыми возможно обучать студентов 1-2 курсов языкового вуза, можно условно разделить на три группы:

- выразительные средства, в равной степени характерные и для устного, и для письменного дискурса;
- способы обеспечения экспрессивности, в основном характеризующие устный или письменный дискурс;
- выразительные средства, которые могут применяться только в устном или только в письменном дискурсе.

Несмотря на условный характер классификации, поскольку значительное количество выразительных средств может применяться и в устном, и в письменном дискурсе, мы, тем не менее, считаем важным обучать студентов отбору способов обеспечения экспрессивности, исходя, в том числе из формы коммуникации: письменной или устной. В этом случае увеличивается эффектив-

ность высказывания, а студенты обучаются правильно-му и уместному использованию выразительных средств.

Эта классификация помогла определить возможные трудности, связанные с обучением студентов младших курсов выразительности высказывания на английском языке: необходимость обучать студентов уместности использования экспрессивного средства с учетом функционального стиля, предотвращение внутриязыковой ин-

терференции, необходимость сознательного обучения графическим, просодическим и невербальным средствам.

Перспективу исследования мы видим в методической классификации средств обеспечения экспрессивности, которым обучаются студенты языкового вуза, в зависимости от функционального стиля, поскольку именно от него во многом зависит выбор выразительного средства, которое будет уместно в данной ситуации общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зыкова А.В. Культура овладения экспрессивностью речи во французском языке: лингвистический аспект // Модернизация культуры: судьба ценностей в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2018. – С. 109-112.
2. Иванова Е.Н. Методика обучения экспрессивным средствам испанской разговорной речи в языковом вузе (на материале имен существительных с субъективно-оценочными суффиксами): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2003. – 228 с.
3. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1975. – 244 с.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. – Москва: Научная книга, 2009. – 352 с.
5. Крекнин С.А. Методика обучения выражению эмоциональности и экспрессивности в иноязычной устной речи студентов, изучающих французский как второй иностранный язык (языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2012. – 22 с.
6. Миронова Т.Ю. Обучение устной экспрессивной речи в интенсивном курсе иностранного языка (проблемы содержания обучения): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1985. – 262 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение, 2005. – 238 с.
8. Сороковых Г.В. К вопросу о формировании эмоциональности и экспрессивности речи у студентов неязыкового вуза: философский, психолингвистический, лингвистический и лингводидактический аспекты [Текст] / Г.В. Сороковых // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. Сборник материалов 3-й Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 126-132.
9. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. – Москва: Высшая школа, 1990. – 172 с.
10. Чернышов С.В. Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с.
11. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman grammar of spoken and written English. – New York: Longman Collection, 2006. – 984 p.
12. Carter R., McCarthy M. Cambridge grammar of English: a comprehensive guide: spoken and written English grammar and usage. – Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press, 2006. – 973 p.
13. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – Cambridge University Press, 2019. – 492 p.
14. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – Pearson Education ESL, 2015. – 446 p.

© Рубцова Юлия Юрьевна (yu.yu.rubtsova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ<sup>1</sup>

## FORMATION OF INTONATIONAL EXPRESSIVENESS OF SPEECH IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**N. Ryabova  
A. Koneva**

*Summary:* The article discusses the main theoretical provisions of the formation of intonational expressiveness of speech of primary school children with general speech underdevelopment (ONR). The authors present the results of experimental work on the development of prosodic components of speech of students of grades 1-4 with general speech underdevelopment (ONR III level), within which an additional educational program for speech therapists of general education institutions was developed and implemented.

*Keywords:* general underdevelopment of speech, primary school age, intonational expressiveness of speech, intonation, prosodic components of speech.

**Рябова Наталья Владимировна**

Доктор педагогических наук, доцент, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)  
ryabovanv@bk.ru

**Конева Анастасия Сергеевна**

Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск)  
konev4a@yandex.ru

*Аннотация:* В статье рассмотрены основные теоретические положения формирования интонационной выразительности речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Авторы приводят результаты опытно-экспериментальной работы по развитию просодических компонентов речи учащихся 1-4 классов с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень) в рамках которой была разработана и внедрена дополнительная образовательная программа для учителей-логопедов общеобразовательных учреждений.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, младший школьный возраст, интонационная выразительность речи, интонация, просодические компоненты речи.

Одним из основных условий для гармоничного психологического и познавательного развития младших школьников выступает хорошо развитая устная речь. Интонация является наиболее значимым способом выражения смысла посредством устной речи, исходя из чего важно решить вопрос об оказании помощи младшим школьникам в развитии и формировании интонационной выразительности речи.

Многочисленные исследователи представили различные интерпретации и точки зрения на определение понятия «интонация», которое можно рассматривать как в узком, так и в широком смысле. В более узком смысле, по мнению Л.И. Беляковой, интонация является синонимом мелодии, то есть это музыкальное качество речи, которое выражается через гибкость человеческого голоса. Интонация также рассматривается как мелодическая

вариация голоса во время речи и несет в себе экспрессивное значение [3, с. 87]. О.С. Ахманова дала наиболее полное определение интонации, которое служит широкому и основополагающему пониманию, подчеркивая его универсальное применение. По О.С. Ахмановой, интонация включает в себя совокупность просодических элементов, в том числе интенсивность (громкость), темп (скорость), тембр (качество звука), мелодику (изменение высоты тона) и логическое ударение (ударение на важных словах или фразах) [2, с. 23].

Интенсивность отражается в силе голоса, варьируя громкость, можно добавить выразительности и разнообразия в речь [5, с. 12]. Темп относится к скорости, с которой произносятся слова, и которая может замедляться или ускоряться в зависимости от передаваемого содержания. Темп играет решающую роль в передаче логики

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

и эмоций, выступая в качестве основного средства выражения в устной речи [3, с. 30]. Еще одним элементом интонации является тембр, который уникален для каждого человека. Наиболее важным аспектом интонации является мелодика, которая включает в себя изменение высоты тона и помогает предотвратить монотонность речи [8, с. 77]. Логическое ударение также важно в интонации, так как оно подчеркивает самое важное слово или словосочетание в речи [9, с. 24].

Все перечисленные компоненты интонационной выразительности могут быть использованы детьми младшего школьного возраста. К началу младшего школьного возраста у детей должна быть полностью развита и сформирована интонационная выразительность речи. Это значит, что их интонация должна быть похожа на интонацию взрослого человека [10].

Общее недоразвитие речи или ОНР связано с нарушениями смыслового, грамматического и звукового аспектов речи, характеризуется общей задержкой развития речевых способностей. При этом у ребенка отмечается нормальный интеллект и отсутствуют слуховые нарушения. [8, с. 77].

У младших школьников с общим недоразвитием речи часто возникают трудности с правильным произношением звуков и их различением. Их словарный запас ограничен, речи не хватает разнообразия и выразительности, высказывания могут быть бессвязными и неполными. Голос может быть очень тихим или очень громким, без адаптации к соответствующей силе, высоте и интенсивности. Часто возникают проблемы с тембром речи, скоростью, иногда отмечается гнусавость. Кроме того, они могут использовать фальцет наряду со своим обычным грудным регистром, а их плечи могут быть приподняты. В некоторых случаях у них может изменяться характер дыхания во время речи со сдвигом на верхнегрудное дыхание и ослаблением речевого выдоха. Дети часто говорят на вдохе, что приводит к сжатой речи, невнятной и лишенной выразительности. При чтении стихов произношение становится монотонным и нечетким, высота и громкость голоса снижаются, может показаться, что голос угасает. Нарушение мимики также отрицательно сказывается и на интонации, которая в норме помогает передавать в речи различные эмоциональные оттенки [7, с. 60]. Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи часто стараются избегать общения, ведут себя неуверенно. Их речи не хватает связности и полноты. Они могут сосредоточиться на незначительных внешних деталях, а не на причинно-следственных связях повествования. Детям трудно пересказать текст по памяти или выразить его творчески [6, с. 75].

В настоящее время актуальной остается тема развития у младших школьников умений использовать инто-

нацию и выразительность в речи. Это связано с тем, что способность использовать интонацию и выражать свои эмоции влияет не только на коммуникативные навыки ребенка, но и на его отношения с другими.

Нами проведено экспериментальное исследование в МБОУ «Чуевская средняя общеобразовательная школа им. Н.Я. Чуева» с. Чуево Губкинского района Белгородской области. Для участия в эксперименте была отобрана группа из 20 школьников 1-4 классов. Целью исследования выступило изучение интонационной выразительности речи младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). В исследовании использовалась методика, разработанная Е.Ф. Архиповой, которая направлена на исследование просодической стороны речи [1, с. 5–145].

Выводы представлены в виде числовых оценок (баллов), присваиваемых различным аспектам речи, таким как высота тона, сила голоса, темп, тембр, ритм и логическое ударение. Баллы указывают на то, насколько хорошо испытуемый демонстрирует просодические особенности речи.

Дети, имеющие высокий, выше среднего или средний уровень интонационной выразительности речи, считаются находящимися в пределах нормы речевого развития (НРР). Дети с общим недоразвитием речи (ОНР), находящиеся на III уровне речевого развития, определяются как дети, имеющие ниже среднего или низкий уровень интонационной выразительности речи.

У большинства младших школьников, а именно у 30 % (6 человек), в речи хорошо развита интонационная выразительность. Они полностью овладели различными аспектами просодии, такими как высота голоса, темп и тембр. Дети не испытывают затруднений при чтении стихов и легко воспроизводят нужные ритмические рисунки.

Интонационная выразительность речи уровня выше среднего отмечена у 20 % (4 человека) испытуемых. Дети обладают хорошо развитыми просодическими навыками – легко регулируют тембр и громкость своего голоса, а также сохраняют и поддерживают ритм при чтении стихов без помощи учителя-логопеда.

Средний уровень интонационной выразительности выявлен у 20 % (4 человека) младших школьников. В их речи умеренно развиты просодические компоненты, но модулировать силу и высоту голоса и поддерживать ритмический рисунок они могут только с помощью специалиста. Их речи не хватает выразительности при чтении стихов.

Интонационная выразительность на уровне ниже среднего отмечена у 20 % (4 чел.), низкий уровень – у 10 % (2 чел.) младших школьников. У детей отмечается

либо полное отсутствие, либо значительные дефекты просодических компонентов речи. Они не могут изменять высоту и силу своего голоса, точно воспроизводить ритмические рисунки или контролировать силу, темп и тембр своего голоса. Их речь отличается монотонностью и отсутствием эмоционально-экспрессивных элементов.

Все дети, принявшие участие в данном исследовании, были разделены на две группы – с нормальным речевым развитием (НРР) и с общим недоразвитием речи на третьем уровне речевого развития (ОНР III уровень).

В частности, из общего числа участников у 70 % (14 человек) выявлен нормальный уровень интонационной выразительности речи (НРР). И, напротив, у 30 % учащихся 1-4 классов (6 человек) выявлено общее недоразвитие речи (ОНР).

На формирующем этапе данного исследования была разработана и апробирована дополнительная образовательная программа для учителей-логопедов, которая направлена на улучшение просодических компонентов речи у учащихся начальной школы (1-4 классы) с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень). Программа была разделена на три основных этапа: подготовительный, основной и заключительный. Всего в рамках программы было проведено 10 занятий продолжительностью до 30 минут. Научно-методической основой явилось специализированное пособие «Работа над интонацией младших школьников» Н.Г. Василевской» [4, с. 5–90]. Программа включала в себя обучение младших школьников использованию интонации для передачи эмоций и знакомство с различными типами предложений, улучшение навыков слушания, восприятия ритма, координации дыхания, развитие мимики и навыков невербального общения, формирование позитивного отношения к обучению и развитие самоконтроля. Все занятия проводились в игровой форме, с включением различных коррекцион-

ных упражнений для достижения целей программы.

Для анализа прогресса формирования интонационной выразительности речи младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень) был проведен контрольный эксперимент. Результатом реализации программы стала динамика продвижения младших школьников с ОНР III уровня в овладении просодическими компонентами речи. Из участников 33 % (2 человека) достигли среднего уровня. Количество детей с уровнем ниже среднего осталось неизменным и составило 67 % (4 человека), а количество детей с низким уровнем значительно уменьшилось – с 33 % (2 человека) до 0 % (0 человек).

Таким образом, овладение устной речью важно для общего развития младших школьников как в психологическом, так и в познавательном плане. Одним из аспектов речи, который имеет решающее значение для эффективного общения, является интонация, которая включает в себя такие компоненты, как интенсивность (сила), темп речи, тембр голоса, мелодика и логическое ударение. В рамках данного исследования была проведена экспериментальная работа с младшими школьниками, имеющими разный уровень речевого развития. В ходе констатирующего эксперимента они были разделены на две группы: с нормальным речевым развитием (НРР) и с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень). В группе школьников с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень) была реализована дополнительная образовательная программа для учителей-логопедов, включающая упражнения по совершенствованию просодических компонентов речи: высоты тона, громкости и тембра голоса, темпа и ритма речи, а также логического ударения. В результате были отмечены положительные улучшения в способности участников программы выражать интонацию в речи, что свидетельствует об эффективности разработанной программы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е.Ф. Логопедические технологии. М.: АСТ, 2021. 200 с.
2. Ахманова О.С. Фонология. Материалы к курсам языкознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1954. 23 с.
3. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия: учебное пособие. М.: Владос, 2019. 287 с.
4. Василевская Н.Г. Работа над интонацией младших школьников: учебно-методическое пособие. Нижний Тагил: МИМЦ, 2019. 94 с.
5. Кантер Л.А. Системный анализ речевой интонации: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1988. 128 с.
6. Колесникова Г.И. Девиантология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2020. 175 с.
7. Смирнова Е.О. Особенности общения с младшими школьниками. М.: Академия, 2020. 160 с.
8. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учебное пособие для студентов. М.: Просвещение, 2019. С. 77–78.
9. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ, 2019. 222 с.
10. Варданян Ю.В., Семенюк А.А. Педагогические условия развития коммуникативности младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 19–26.

© Рябова Наталья Владимировна (ryabovanv@bk.ru), Конева Анастасия Сергеевна (konev4a@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

### THE MEANING AND ROLE OF THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE UPBRINGING OF THE YOUNGER GENERATION

**V. Skopa  
E. Stepanov**

*Summary:* Education is an attributive process of the formation of the personality of each person, which begins in the family, actively continues in educational and educational institutions, occurs with interpersonal formative interaction of subjects and, as a result, leads to the emergence of a personality capable of acting independently in the appropriate conditions of society, leading dialogue with other people, to carry out a variety of social activities with knowledge of the matter. Dialogue, understood in modern conditions as interpersonal interaction of people, which determines the effectiveness of communication in the educational process, is the basis for understanding the essence of relationships in modern education. The culture of dialogue is an integral part of the upbringing process, as well as its result. The culture of dialogue in education is a theory and practical art to carry out the process of communication between the educator and the educated, it is the result of this communication, expressed in the relevant experience, knowledge and socialization of the educated subject.

*Keywords:* teaching methods, culture, students, education, pedagogy, globalization.

**Скопа Виталий Александрович**

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

**Степанов Егор Сергеевич**

*Магистрант, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)*

*Аннотация:* Воспитание – это атрибутивный процесс формирования личности каждого человека, который начинается в семье, активно продолжается в воспитательных и образовательно-воспитательных учреждениях, происходит при межличностном формирующем взаимодействии субъектов и в итоге приводит к появлению личности, способной самостоятельно действовать в соответствующих условиях социума, вести диалог с другими людьми, осуществлять разнообразную социальную деятельность со знанием дела. Диалог, понимаемый в современных условиях как межличностное взаимодействие людей, которое определяет эффективность коммуникации в воспитательном процессе, является основой понимания сущности взаимоотношений в современном воспитании. Культура диалога – неотъемлемая часть процесса воспитания, а также и его результат. Культура диалога в воспитании – это теория и практическое искусство осуществлять процесс общения воспитателя и воспитуемых, это результат данного общения, выраженный в соответствующем опыте, знаниях и социализации воспитанного субъекта.

*Ключевые слова:* методика преподавания, культура, учащиеся, образование, педагогика, глобализация.

Изменения, происходящие в государственном устройстве нашей страны, коренным образом влияют на содержание подготовки подрастающих поколений к жизни. Серьезным испытаниям и трансформациям подвергается теория и практика воспитания. Время подтвердило ошибочность ранее утвержденных образовательных и воспитательных концепций. За четверть века воспитан молодой человек, который пропитан западными ценностями, разрушающими сознание современной молодежи. Бех И., продолжая эту тему, пишет: «Мы утратили такое понятие, как ценность другого человека. ... Произошла десакрализация человеческой жизни, его святости» [2].

В последнее десятилетие система образования в России постоянно сталкивается с экономическими, политическими и социальными вызовами, которые накладывают неоднозначный отпечаток. Изменение структуры общего образования, введение профессионального стандарта педагога, создание национальной системы

учительского роста и независимой оценки компетенций педагогов – все это влечет обновление содержания, методов, форм организации педагогического процесса, приведение их в соответствие с требованиями ФГОС, социальным заказом и интересами государства.

Методологической основой изучения роли и значения диалога культур в воспитании подрастающего поколения выступают общенаучные подходы: системный, культурологический, антропологический, деятельностный, синергетический. В качестве методологических ориентиров используются гуманистический, личностно-ориентированный, компетентностный, аксиологический, акмеологический. Выбранные подходы позволяют осмысливать роль и значения диалога культур в процессе воспитания как сложного педагогического феномена.

Образовательная парадигма, задающая образовательные ценности и цели, всегда жестко коррелируется с государственной моделью и соответствующим ей типом

культуры [8, 11, 12]. Если сущность человека сведена к ролевой функции, то и школа оказывается нацеленной на передачу конкретных позитивных знаний, где роль гуманитарных наук низводится до уровня второстепенных, обслуживающих основной блок естественных, математических и политехнических предметов, служащих индустриальному прогрессу. Гуманитарные предметы приобретают черты наукообразности, из которых выхолащивается главная их составляющая – ценностный аспект, а искусство вообще оказывается чуждым элементом, и, в лучшем случае, играет гедонистическую роль [9].

Выход из создавшегося положения возможен лишь при изменении отношения к детству как особому полноценному состоянию человека, содержащему в себе главный механизм саморазвития – способность к творчеству. Как определяет К.С. Пигров: «Культурологически детство – всегда предстаёт как творчество... Поэтому не только взрослый учит ребёнка, но и ребёнок учит взрослого...» [14]. Свойственные детскому возрасту яркое эмоциональное восприятие окружающего мира, способность к его одухотворению, мощное творческое воображение, стимулирующее продуктивную деятельность, реализующуюся в художественно-образном воссоздании реальности – все эти качества являются необходимым базисом для развития научных и технических способностей в старшем возрасте. «Качества, характеризующие детство, могут и должны сохранить свою действенную творческую силу рядом с новыми способностями, обретаемыми взрослым. Только в этом случае будут преодолены односторонности «человека разумного» и «раба божьего» в разносторонне-богатом новом историческом типе личности – «человеке человеческом» [6, 7]. Эта дефиниция М.С. Кагана выражает кредо современной модели образования.

Воспитание – это атрибутивный процесс формирования личности каждого человека, который начинается в семье, активно продолжается в воспитательных и образовательно-воспитательных учреждениях, происходит при межличностном формирующем взаимодействии субъектов и в итоге приводит к появлению личности, способной самостоятельно действовать в соответствующих условиях социума, вести диалог с другими людьми, осуществлять разнообразную социальную деятельность со знанием дела. А диалог, понимаемый в современных условиях как межличностное взаимодействие людей, которое определяет эффективность коммуникации в воспитательном процессе, является основой понимания сущности взаимоотношений в современном воспитании. Поэтому культура диалога – неотъемлемая часть процесса воспитания, а также и его результат [4].

В условиях глобализации культура диалога в воспитании приобретает свою специфику. Развитие и обоснование содержания и сущности национального вос-

питания в данном контексте, – новая для социальной философии вообще, и философии образования в частности, проблема [3]. Воспитание с его культурой диалога находится в духовно-нравственном эпицентре глобализации. Именно здесь формируется новое поколение людей, которые будут принимать решения по всем ключевым вопросам политики, экономики, финансов, идеологии, образования и воспитания, общественных и естественных наук, культуры, информации и коммуникации. В условиях глобализации усиливаются тенденции к освоению ранее закрытых обширных территорий для мировой информационной сети, а, следовательно, к унификации, стандартизации и формализации системы воспитания, в чём и заключается острота современной воспитательной ситуации [3, 5].

Дж. Стегал полагал, что диалог – искреннее общение между двумя или более людьми с целью достижения понимания. Диалог как практика требует от людей развивать открытость для слов и мыслей других, а также уважение различных перспектив. Акт диалога нарушает фундаментальное одиночество каждого человека, так как мы обмениваемся своими мыслями и опытом. Бахтин М.М. полагает, что диалог – это взаимодействие разностей на основе общего [1]. При данной трактовке диалог можно вести самому с собой, тогда как часто диалоги, где учитель учит ученика, а тот выражает своё согласие, бывают лишь диалогами по форме, но не по содержанию.

Как известно, диалог – это одна из форм общения. Так, Добрович А.Б. рассматривает семь уровней общения:

- примитивный («кто сильнее?»);
- манипулятивный (цель – собственная выгода);
- стандартизованный («контакт масок»);
- конвенциональный (предпочтительно остаться на расстоянии или не общаться);
- игровой (когда хочется понравиться); деловой (когда важен успех общего дела);
- духовный (общение как высшее благо, когда каждый хочет добра другому, готов чем-то пожертвовать, в чём-то уступить, «лишь бы партнеру было хорошо»).

Классификация А.Б. Добровича применима к типичному «неразвивающемуся» человеку, то есть находящемуся на экзистенциальном уровне. В данной классификации отсутствуют уровни, которые непосредственно связаны с процессом воспитания человека: педагогический (между деловым и духовным), цель которого – развитие учащегося; поисковый, цель которого – поиск истины, а также целый ряд промежуточных уровней между отсутствием общения и духовным уровнем, цель которых – «узнавание» человека с целью его воспитания [10].

В соответствии с сущностью воспитания определяют и его цели: «...в такие времена, как наши, во времена

экзистенциального вакуума, основная задача воспитания состоит не в том, чтобы довольствоваться одной передачей традиций, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку находить уникальные смыслы. Сегодня воспитание не может оставаться в русле традиции, оно должно развивать способность принимать аутентичные решения» [13].

Значение диалога для вопросов развития концепции воспитания обусловлено рядом важных факторов.

Во-первых, воспитание – это изнутри развивающийся процесс; система, которая имеет собственные границы и качественную определенность. Воспитание – это самодостаточный процесс, имеющий самоценность. Самодостаточность воспитания обеспечивается внутренней подвижностью его меры, что характеризует этот феномен как саморазвивающуюся систему.

Во-вторых, система воспитания – принципиально открытая, в определенной мере самоорганизующаяся, способная к самопознанию и рефлексии, качественному и количественному обогащению, постоянному преобразованию. Диалог необходим уже потому, что система воспитания неотделима от тех изменений, которые непрерывно происходят во внешней и внутренней среде, то есть она не только детерминирована внешними обстоятельствами политического, социально-экономического и историко-культурного происхождения, но и сама детерминирует эти обстоятельства.

В-третьих, воспитание нуждается в развитии диалога постольку, поскольку является системой, формирующей человека в обществе и для данного общества, всегда служит социальным целям и сознательно направлено на создание определенных типов личности. Воспитание человека – непрерывный интегративный процесс, один из способов воздействия на человеческое поведение.

В-четвертых, воспитание, являясь ядром гражданского общества, в специально организованном, систематическом и целенаправленном виде, через диалог, передает новым поколениям накопленные человечеством основные ценности. Отход образования и воспитания от ведущей стратегии развития человечества чреват серьезными последствиями для жизни всего общества и конкретных людей. Недооценка того, что воспитание и общество представляют собой целостную систему, от-

сутствие диалога неизбежно приводят к провалам как в сфере образования, так и в социуме.

Иными словами, воспитание – это широкий социальный процесс взаимодействия индивидов, коллективов, социальных групп и общественных систем, основанный перманентно на диалоге.

Культура диалога в воспитании – самоцель: решение многих воспитательных задач – понимания и взаимопонимания, заботы и терпимости, умения слушать и слышать; способ бытия, события воспитателя и воспитанника, при котором отсутствует взаимное отчуждение субъектов воспитательного процесса [8].

В рамках данного анализа диалог понимается не как спор или диспут. Диалог здесь получает свой статус одного из важнейших социальных феноменов. Прав А.О. Кравцов, когда указывает, что «диалог – это движение в противоположном направлении: от Истины к пониманию и взаимопониманию. Каждая из сторон признает собеседника в качестве уникальности, самоценности, имеющей право на свои суждения относительно всего в мире... Диалог – это не только приятное общение, «времяпровождение за разговорами», но это постоянное усилие в постижении смысла бытия другого, в удержании себя от попыток экспансии в духовный мир собеседника; самое трудное в нём – э то постоянная встреча со своей совестью, которая непрерывно мне указывает, где и как я нарушил суверенитет собеседника, посягнул на его свободу, не удержался от поучений, оценок, самоутверждения» [9]. Фактически это и есть атрибутивная составляющая процесса воспитания.

Таким образом, подводя итог можно отметить, что культура диалога в воспитании – это теория и практическое искусство осуществлять процесс общения воспитателя и воспитуемых, это результат данного общения, выраженный в соответствующем опыте, знаниях и социализации воспитанного субъекта. Специфика культуры диалога в условиях глобализации выражается в разных аспектах – в умении увидеть разные социокультурные стороны сознания и действий взаимодействующих лиц, в искусстве не поддаваться манипулятивным воздействиям, столь широко пронизывающим современный мир, в умении наладить творческие контакты в условиях усложняющихся межкультурных связей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. – 318 с.
2. Бех И.Д. Воспитание личности. М., 2003. – 284 с.
3. Библер В.С. О сути диалогизма // Вопросы философии. 1989. № 7. – С. 7-8.
4. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград, 2001. – 201 с.

5. Глобалистика: энциклопедия / гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. М.: Радуга, 2003. – 1328 с.
6. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. Книга первая. СПб., 2000. – 385 с.
7. Каган М.С. Отношение к детству как явление культуры // Дети Севера / Тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции «Ребёнок в Современном мире». СПб., 1997. – С. 245-268.
8. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
9. Кравцов А.О. Диалогизм как базовый принцип философии воспитания XXI века // Философия образования: сборник. материалов конференции. СПб., 2002. Вып. 23. – С. 358-364.
10. Кряклина Т.Ф., Костюкова Т.А., Петрова Г.И. Диалог культур: толерантность в национальных и конфессиональных отношениях (опыт организации совместной жизни народов Сибири) / под ред. Г.И. Петровой. Томск, 2002. – 142 с.
11. Лузина Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход; Рос. акад. Образования, Сев.-Запад. отд-ние. Псков, 2000. – 186 с.
12. Петрова Г.И. Образование в системе культуры // Образование и наука: современные стратегии развития. Томск, 1995. – С. 85-96.
13. Франки В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Пигров К.С. Детство как социально-философская проблема // Дети Севера / Тезисы докладов и сообщений IV Международной конференции «Ребёнок в Современном мире». СПб., 1997. – С. 114-128.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru), Степанов Егор Сергеевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

## ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО СОСТАВА СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО МАТЕРИАЛЬНОГО РЕЗЕРВА

### THE PROCESS OF FORMING THE PERSONNEL OF THE SPHERE OF THE STATE MATERIAL RESERVE

**G. Khoroshavina  
I. Guchas**

*Summary:* The article is devoted to an urgent problem – the consideration of the processes of training specialists in the field of the state material reserve. The authors suggest using the following processes for the formation of personnel in the industry: – the process of attracting and selecting industry personnel; – the process of professionalization of industry specialists; – the process of evaluating the training of industry specialists; – The process of formation of the educational environment in the structures of training industry specialists; – personnel rotation in the industry; – modern educational technologies in the branch system of training specialists. The presented processes can be considered as a modern update of personnel processes and methodology of industry training.

*Keywords:* industry specialists, digital transformation, professional competence, process.

**Хорошавина Галина Долматовна**

*Доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)*  
galinaxor@mail.ru

**Гучас Игорь Вацлавасович**

*Аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва*  
vnpmsk@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы подготовки специалистов сферы государственного материального резерва. Авторы предлагают использовать следующие процессы формирования кадрового состава отрасли: – процесс привлечения и подбора отраслевых кадров; – процесс профессионализации отраслевых специалистов; – процесс оценки подготовки отраслевых специалистов; – процесс формирования образовательной среды в структурах подготовки отраслевых специалистов; – кадровая ротация в отрасли; – современные образовательные технологии в отраслевой системе подготовки специалистов. Представленные процессы можно рассматривать как современное обновление кадровых процессов и методологии отраслевой подготовки.

*Ключевые слова:* отраслевые специалисты, цифровая трансформация, профессиональная компетентность, процесс.

**В** современных условиях развития дополнительного профессионального образования многие специалисты высказываются о необходимости создания новых отраслевых технологий подготовки кадров для отраслей экономики, реагируя на происходящие изменения экономической и социально-политической обстановке в стране и мире.

Для формирования отраслевого резерва специалистов сейчас используются классические технологии построения системы привлечения и подбора кадров, которые сегодня, в современных условиях, не всегда соответствует актуальным задачам отраслевого отбора претендентов, что приводит к необходимости уточнения технологий формирования кадрового резерва. Формирование кадрового состава сферы государственного материального резерва на основе открытого конкурса на новые должности рассматривает конкретную систему компетенций для должности, наличие опыта в профессиональной должностной деятельности, а также - наличие соответствующего образования и соответствия профессиональному стандарту. Именно это предоставит возможность провести конкурс более открытым, обеспечивая конкурентный отбор претендентов на основе реального уровня их мотивации, квалификации и профессионализма кандидата их потенциала, поскольку потенциал пре-

тендента будет влиять на развитие отрасли [4].

Представленная схема технологии формирования кадрового резерва сферы государственного материального резерва с учетом базовых требований к личным и профессиональным качествам отраслевых специалистов вне зависимости от их специализации может служить основой оптимизации системы формирования кадрового состава государственного материального резерва (см. Рисунок 1).

#### Процесс построения системы привлечения и подбора отраслевых специалистов

Основной технологии создания отраслевого резерва специалистов являются заблаговременный расчет потребности подразделений в специалистах государственного материального резерва, для чего активно проводится деятельность кадровых служб по привлечению кандидатов на основе конкурсного отбора [3].

Кадровый резерв отраслевых специалистов формируется с учетом потребностей отрасли и ее стратегических целей, с учетом планирования возможных перспектив и карьерного роста в профессиональной служебной деятельности претендентов, а также - других позициях



Рис. 1. Схема процесса формирования кадрового резерва сферы государственного материального резерва

деятельности принимаемого на должность сотрудника, что активно стимулирует развитие его профессиональных деловых качеств в результативной должностной деятельности как претендента на должность.

#### Процесс профессионализации специалистов сферы государственного материального резерва

По результатам изучения проблемы развития профессиональных качеств отраслевых специалистов установлено, что специалисты сферы государственного материального резерва считают профессиональное развитие или профессионализацию актуальной, поскольку осознают, что происходящие перемены в отрасли, ее реформирование требует совершенствование знаний и практических навыков. Так считает 68% респондентов. Потребность отрасли в необходимости профессиональной подготовки специалистов подтверждена 65%.

Профессионализация специалистов сферы государ-

ственного материального резерва - это, прежде всего, подготовка компетентных отраслевых специалистов, которые обладают повышенной готовностью к рациональным действиям на основе современных технологий профессиональной деятельности в соответствии с квалификационными требованиями к исполнению профессиональных должностных обязанностей в сфере государственного материального резерва [4].

Важным аспектом профессиональной служебной деятельности отраслевые специалисты отмечают ее стабильность. Сформированная профессиональная позиция, личностные качества, приобретенный опыт деятельности, способствуют выстраиванию успешной деловой карьеры.

Мотивированные, обладающие высоким уровнем текущей готовности к реализации должностных обязанностей с гарантией эффективности и результативности их исполнения, специалисты сферы государственного

материального резерва, обеспечивают необходимые действия на службе. Поскольку сфера государственного материального резерва имеет стратегическое значение для развития России, при организации процесса подготовки кадров, руководители подразделений учитывают опережающие потребности специалистов при планируемых должностных обязанностях.

Чрезвычайная актуальность опережающего характера профессиональной подготовки специалистов сферы государственного материального резерва учитывает ряд специфических принципов обучения:

- опережающий характер в определении содержания программ профессиональной подготовки, педагогических технологий, который обеспечит рост профессиональных знаний, ориентацию на «завтрашний день» и востребованность отрасли.
- непрерывность профессиональной подготовки, совершенствование технологий профессионализации специалистов сферы государственного материального резерва, как важнейшие направления их непрерывной отраслевой подготовки.
- целевая направленность отраслевой подготовки специалистов сферы государственного материального резерва. Реализация этого принципа осуществляется из-за необходимости получения актуальных предметных знаний и умений, требуемых при исполнении должностных обязанностей отраслевых специалистов.

#### Процесс организации оценки эффективности профессиональной подготовки отраслевых специалистов

Поддержание квалификации отраслевых специалистов на должном уровне, который должен соответствовать высокому уровню исполнения должностных обязанностей, а также необходимость совершенствования имеющейся профессиональной компетентности сопряжено с организацией оценки профессиональной готовности отраслевых специалистов к профессиональной служебной деятельности и проводится на основе методов оценки: тестирования (профессиональное, личностное), индивидуального собеседования, сбора рекомендаций, компьютерных симуляторов оценки ресурсов, анализа достижений и результативности деятельности и т.д.. Подобная аттестация и выявление результативности деятельности специалистов необходимы для подтверждения наличия компетентности, соответствующей возможности профессионального роста в перспективе служебной деятельности в отрасли [5].

#### Процесс формирования образовательной среды в структурах подготовки отраслевых специалистов

Применение современных технологий создания об-

разовательной среды в системе подготовки отраслевых специалистов предоставляет им новые возможности для служебного роста, способствуя формированию цифровой компетентности и цифровой культуры при реализации принципа ускоренного развития информационной активности, повышая результативность труда [5].

Технология ускоренной профессиональной подготовки по образовательным программам за короткий срок (3 – 4 года) дает возможность назначения на достойную должность выпускникам вузов и возможность служебного роста по окончании обучения отраслевым специалистам. Повышенный интерес к таким программам состоит в том, что оперативное обучение и достаточно короткий срок работы в должности (от 12 до 18 месяцев) формирует требуемые умения, навыки и опыт работы в занимаемой должности [2].

#### Кадровая ротация в отрасли

Ротацию отраслевых специалистов можно рассматривать как современный процесс обновления кадров в сфере государственного материального резерва. Основой технологии ротации является аттестация достигнутых результатов профессионально должностной деятельности отраслевых специалистов, которая проводится регулярного и показывает результативность, что контролируется кадровой службой отрасли. Результаты аттестации уровня компетентности специалистов, показавшие высокую готовность исполнения должностных обязанностей, обосновывают соответствие отраслевого специалиста на планируемую должность в отрасли.

#### Современные образовательные технологии

Положение о порядке осуществления профессиональной подготовки специалистов сферы государственного материального резерва предусматривает:

- а) дополнительное профессиональное образование;
- б) семинары, тренинги, мастер-классы, иные мероприятия, направленные на ускоренное приобретение новых знаний и умений;
- в) конференции, круглые столы, служебные стажировки, иные мероприятия, направленные на изучение передового опыта, технологий государственного управления, обмен опытом;
- г) самостоятельное обучение и самоподготовка, а также навык самостоятельного планирования личного рабочего времени с обязательным присутствием/отсутствием, на рабочем месте;
- д) образовательные курсы в дистанционной форме на базе единого информационного ресурса и иных информационных систем [3].

Ротация госслужащих сферы государственного материального резерва проводится на основе проверки до-

стижения результатов их деятельности при регулярном измерении эффективности труда по единой унифицированной технологии, контролируемой специалистами кадровых служб. Результаты проверки профессиональных, личностных компетенций и производственной культуры, показавшие высокий уровень сформированности, могут свидетельствовать о соответствии и возможности определения кандидата на планируемую должность, требующей исключительной компетентности.

В заключении можно сказать, что процесс формирования кадрового состава сферы государственного материального резерва в такой масштабной организационной структуре, направлен на подбор и подготовку высококвалифицированных специалистов с возможностью их продвижения по карьерной лестнице.

Не только множественность должностей в отрасли с различным спектром профессиональной должностной деятельности, но и предоставление креативного рабочего пространства отраслевым специалистам, предоставляют им возможность осваивать технологии текущих задач проведения цифровой трансформации в отраслевых структурах, способствуя ускорению профессионального роста. Большую роль на формирование кадрового состава и соответствие отраслевым требованиям в целях повышения результативности профессиональной деятельности играет оснащенность автоматизированных рабочих мест в соответствии с требованиями техники безопасности и условиями труда, гибкого графика работы и отдыха с удаленным доступом к рабочему пространству, которое присуще цифровой трансформации отрасли [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байтеряков С.В., Барышникова А.В., Копыток В.К., Филиппова А., Шубина Д.О. Кадровая политика на госслужбе: текущие проблемы и необходимые изменения / под ред. М.С. Шклярук. - М.: Счетная палата Российской Федерации, Центр перспективных управленческих решений, Москва, 2021. 118 с.
2. Беляев А.М. О совершенствовании форм и методов профессионального развития государственных гражданских служащих / Научно-методический семинар Материалы научно-методического семинара Развитие государственной гражданской службы. Новый этап. Аналитический вестник № 3 (746), Москва 2021. С.37.
3. Положение о порядке осуществления профессионального развития государственных гражданских служащих Российской Федерации, утвержденного Указом Президента Российской Федерации от 21 февраля 2019 года № 68 «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации».
4. Приказ Федерального агентства по государственным резервам от 25 июня 2012 года № 67 «Об утверждении квалификационных требований к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей федеральными государственными гражданскими служащими Федерального агентства по государственным резервам и его территориальных органов».
5. Хорошавина Г.Д. Развитие цифровой компетентности современного сотрудника корпорации при реализации принципа ускоренного развития информационной активности / Г.Д. Хорошавина, В.Н. Поздняков, М.В. Колпаков // Актуальные вопросы профессионального образования: перспективы, возможности, проектирование и пути реализации педагогических инноваций в образовательном процессе Сборник научных статей. Вып 18. М.: ИИУ МГОУ, 2021. - С. 30-32.

© Хорошавина Галина Долматовна (galinaxor@mail.ru), Гучас Игорь Вацлавасович (vnpmsk@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РОЛЬ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ОБОГАЩЕНИИ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА

**Адигезалова Лейла Худат гызы**

Старший преподаватель,  
Азербайджанская Государственная Академия  
Физической культуры и спорта  
leyla.adigozalova@sport.edu.az

### THE ROLE OF SPORTS TERMINOLOGY IN ENRICHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE

**L. Adigozalova**

*Summary:* The article is devoted to the role of sports terminology in enriching the Azerbaijani language. In the modern period, important tasks are being set for linguists and young researchers in the field of the development of sports linguistics. A lot of work has been done in the field of sports terminology. Terms related to a number of sports areas have been analyzed from a linguistic point of view, serious research has been conducted on both theoretical issues of terminology and linguistic analysis of terms in a number of scientific fields. Research shows that today the main part of the terminology base consists of terms created on the basis of the internal capabilities of the language. These terms are formed by giving additional meaning to commonly used words, using dialect words, returning obsolete words to the language, adding suffixes to national and borrowed words, combining two or more words.

*Keywords:* sports terminology, intralingual capabilities, cognitive linguistics, parallelism, term-word combinations, source.

*Аннотация:* Статья посвящена роли спортивной терминологии в обогащении азербайджанского языка. В современный период ставятся важные задачи перед лингвистами и молодыми исследователями в области развития спортивного языкознания. Прделана большая работа в области спортивной терминологии. Термины, относящиеся к ряду спортивных направлений, проанализированы с лингвистической точки зрения, проведены серьезные исследования, посвященные как теоретическим вопросам терминологии, так и лингвистическому анализу терминов ряда научных областей. Исследования показывают, что сегодня основную часть терминологической базы составляют термины, созданные на основе внутренних возможностей языка. Эти термины формируются путем придания дополнительного значения общеупотребительным словам, использования диалектных слов, возвращения в язык устаревших слов, добавления суффиксов к национальным и заимствованным словам, объединения двух и более слов.

*Ключевые слова:* спортивная терминология, внутриязыковые возможности, когнитивная лингвистика, параллелизм, термино-словосочетания, источник.

Изменения в общественно-политической жизни мира, развитие национальных научных стратегий оказывают фундаментальное влияние на изменение положения спорта в обществе. В современный период в научной жизни независимого Азербайджана проводятся очень важные исследования в различных областях науки. Ставятся важные задачи перед лингвистами и молодыми исследователями об азербайджанском спорте. В результате реализации этих задач в азербайджанском языкознании проделана большая работа, в области спортивной терминологии. В рамках исследований, проводимых в этом направлении, следует отметить систематизацию терминологической базы, охватывающей соответствующие области, подготовку толковых и онлайн словарей, содействующих более легкому усвоению и дальнейшему развитию этой области.

Особое значение приобретают современные процессы обновления концепции спорта, повышения внимания к нравственному и духовному воспитанию во всей спортивной системе. Реализация подобных задач, несомненно, требует учета опыта и достижений, накопленных в области спорта, прошлого спортивного наследия, реализуется теоретическое осмысление и разработка концепций развития спорта с новой точки зрения. Развитие международных отношений, интеграция в миро-

вую науку также способствует обогащению терминологии и ускорению введения новых терминов в словарный запас азербайджанского языка.

Каждая историческая ситуация влияет на словарный запас языка, его формирование, особенности его терминологической системы. Изменения в обществе в 90-е годы в культурной, экономической и политической жизни Азербайджана, не обошли стороной и язык, в том числе и его словарный запас, особенно терминологическую базу. С конца XX века, который характеризовался общественно-политическими переменами и научно-техническими революциями после обретения независимости, влияние русского языка в обогащении и формировании терминологической системы азербайджанского языка уменьшилось, а заимствования из Европейских языков начали увеличиваться. Интеграция в европейские страны позволила частично остановить поток терминов из русского языка в азербайджанский. Терминологическое новаторство, развитие словарного запаса напрямую связано с научно-техническим прогрессом, социально-политическими и экономическими инновациями, международными отношениями между странами. Таким образом, интеграция в мир, общественно-политическая модернизация привела к появлению множества понятий и выражающих их новых терминов.

При обогащении словарного запаса каждого языка внутренние возможности языка остаются незаменимым источником, и подавляющее большинство возникающих терминов питаются из этого источника. Таким образом, при создании терминов для выражения новых понятий, появляющихся в различных областях науки и техники, необходимо обращать внимание на словарный запас родного языка и эффективно использовать его внутренние возможности.

В обогащении терминологической системы азербайджанского языка, прошедшего длительное историческое развитие, всегда преобладают внутриязыковые возможности – термины, созданные лексическими, морфологическими, синтаксическими методами. Азербайджанский язык имеет широкие функциональные возможности и в годы независимости тенденция создания терминов, основанных на внутренних возможностях языка, усилилась.

Терминология, имеющая в основе национальный язык, должна опираться на общелитературный язык. Это положительно влияет на легкость понимания терминов, произношение, быстроту запоминания, процесс создания терминов. В частности, народный язык следует рассматривать как благодатный источник для создания терминов. Для интеграции наук, развития научных знаний и облегчения распространения информации предпочтение следует отдавать терминам, четко выражающим концепцию. Начиная с 60-х годов XX века, ассимиляционные тенденции в лексике азербайджанского языка основывались на внутренних возможностях. Эти тенденции характеризовались использованием национальных слов вместо заимствованных. Правда, в результате этой тенденции определенное количество заимствований было заменено национальными словами с учетом возможностей словарного запаса языка, но применить это ко всем заимствованиям не удалось.

Ассимиляция осуществляется в основном тремя путями:

1. использование слова из древних источников народного языка или создание слов на основе существующих сходств;
2. через «словесный взрыв», связанный с определенным событием в самом обществе;
3. под влиянием тюркских языков. Также произошел процесс замены заимствованных слов словами турецкого происхождения, который является одним из естественных процессов, происходящих внутри языка, и в результате был создан ряд таких слов, как *ildönümü* (*yubiley- юбилей*), *görüntü* (*mənzərə - вид*), *bildiriş* (*əlan - объявление*), *soyad* (*familiya-фамилия*), *toplum* (*cəmiyyət - общество*), *çağdaş* (*müasir- современный*), *soykökü* (*nəsil - поколение*) и т.д. [1, с.7].

В 1990-е и 2000-е годы развитие взаимных культурных связей с соседними государствами, особенно с Турцией, способствовало ускорению этого процесса. Таким образом, стал использоваться ряд тюркских слов, общих для азербайджанского и турецкого языка, имеющих один корень. Параллелизм имел место и в развитии терминов. Начался процесс адаптации слов-терминов к языку. В конце 2000-х годов этот параллелизм еще сохранялся: *transilyasiya – canlı yayım* (эфир), *kompyuter – bilgisayar* (компьютер), *vəziyyət – durum* (ситуация), *ərazi – bölgə* (регион), *kommunikasiya – rabitə* (общение, связь), *atmosfer – mühit* (среда), *jurnal – toplu – dərgi* (журнал, издание), *kvorum – yətərsay* (кворум). Следует отметить, что ряд терминов, появившихся в годы независимости, образованы в виде словосочетаний, а их составляющие выражены заимствованными, национальными словами. Такие соединения являются в основном именными соединениями и могут быть сгруппированы следующим образом:

1. Словосочетания, чьи составляющие выражаются только национальными словами: *özəlləşdirmə payı* - приватизационный пакет, *çirkli pulların yuyulması* - отмыывание денег, *axtarma qurğusu* - поисковик и т.д.
2. Словосочетания, в которых одна составляющая выражается национальными словами: *maraq dairəsi* - область интересов, *ekoloji çirklənmə* - загрязнение окружающей среды, *təşkilatların dəstəyi* - поддержка организаций, *əhali gəlirləri* - доходы населения и т.д.
3. Словосочетания в которых оба слова заимствованные: *investisiya mübadiləsi* - обмен инвестициями, *milli strategiya* - национальная стратегия, *enerji layihəsi* - энергетический проект, *real istehlak həcmi* - реальный объем потребления и т.д.

Терминологическая система языка и терминологические единицы, входящие в эту систему, могут быть классифицированы по различным параметрам. В это случае типы терминов выделяются по структурному, функциональному, тематическому (по отраслям), происхождению терминов. Со структурной точки зрения термины бывают простыми, составными и сложными, как и слова, входящие в общий лексический фонд языка. Основная особенность терминов-слов, принадлежащих к этой группе, состоит в том, что они изначально называются тем или иным понятием, называются с помощью определенных морфологических признаков или путем объединения отдельных слов. В отличие от слов, входящих в общий фонд языка, в терминологической системе помимо терминов, имеющих сложную структуру, терминологические единицы, образованные в виде терминословосочетаний, имеют еще и особые количественные показатели. Поскольку во многих случаях для названия большого количества сложных понятий, возникших в новое время, простые, составные и сложные термины не отвечают необходимости, необходимо использовать

термины, образованные в виде словосочетаний. При классификации терминов с функциональной точки зрения учитывается частота их употребления. Таким образом, многие терминологические единицы, будучи очень активными по частоте употребления, по своим характерным признакам приближаются к общей группе слов и активно используются в большинстве стилей языка. Такие термины можно отнести к активным терминологическим единицам. Следует отметить, что понятия, названные такими терминами, отличаются тем, что носят массовый характер. То есть, поскольку сущность некоторых из этих понятий известна большинству членов общества, термины, их именующие, выбираются с признаком активной функциональности. Например: *ayaq* - стопа, *qobur* - кобура (*hərb*- военная), *axtarış* - поиск, *qırğın-притор*, *disket-disketa*, *fayl (inform.)*- файл(информат.), *turşu* - кислота, *duz* - соль (*kimya*- химия), *virma*- умножение, *bölmə*- деление и т.д.

Термины, обладающие активным потенциалом с функциональной точки зрения и отличающиеся преимущественно характеристиками массового использования, часто употребляются в повседневном коммуникативном процессе, в средствах массовой информации, и эти инструменты играют важную роль в повышении их активности. Такие термины могут относиться ко многим областям. Таким образом, к таковым можно отнести такие термины как *nota*, *siyasət*, *dizayn*, *rabitə*, *tədris*, *təhsil*, *anlayış*, *funksiyalar* и десятки других терминологических единиц, которые часто встречаются в повседневной жизни и процессе общения. Одним из принципов группировки при классификации терминологической лексики является их тематическая (по отраслям) группировка. Известно, что термины, как и названия научно-технических понятий, охватывают множество различных областей знаний, и при группировке терминов по этому принципу учитываются характеристики отдельных научно-технических областей. Развитие различных областей науки и техники в современном азербайджанском языке приводит к образованию разных типов терминов, связанных с ними с лексико-семантической точки зрения. Некоторые термины в азербайджанском языке являются нарицательными, а некоторые – коммеморативными. По мнению С. Садыговой, определенность термина уточняется тем, что некоторые термины могут иметь описательно-определенное объяснение вместо определения термина. Однако термины, которые могут получить определение посредством «научной абстракции», — это термины, которые получают определение. В основе создания дефинитивных терминов лежит семантическая терминизация собственных слов языка, терминализация, копирование с других языков, терминизация грамматическими методами. Большинство международных терминов соответствуют требованиям дефинитивных терминов. Потому что на примере такого слоя системность нашла свою образцовую форму [2, с.195]. Другой тип терминов – комме-

моративные термины. Коммеморативные термины возникают в связи с конкретным историческим событием.

В таких терминах между значением и понятием существует смысловой разрыв. То есть в понятии не учитываются семантика и значение. За основу берутся самые необходимые признаки понятия. Таким образом, в коммеморативном плане новация реализуется в материальной форме слова, в дефинитивных терминах, в логическом значении слова.

Среди спортивных терминов встречаются в том числе коммеморативные термины. Например: *Albatros* (Альбатрос) (морская птица из семейства буревестников) - 1. Фигура синхронного плавания и состоит из следующих основных позиций и движений; лежа на спине, поворот на 1/4 назад, поворот на 180 градусов, горизонтальный угол, вертикальный с согнутым плечом (вертикальная линия), полувинт, вертикальный. 2. Альбатрос, вращение 180/360 градусов. Аналогично фигуре альбатроса, но после выполнения полувинта повернуть на 180/360 градусов, одновременно выпрямляя согнутую ногу в вертикальное положение до достижения воды; 3. Количество ударов в игре в гольф менее трех ударов на лунку (условная норма для данной лунки).

*Bofort şkalası* (Шкала Бофорта) – шкала визуальной оценки силы ветра и состояния моря. По этой шкале оценивают силу ветра (от нуля до 12 баллов) и волнение моря (от нуля до 9 баллов). Во время этой силы показывается скорость ветра, а также внешние признаки его движения. Он был разработан английским адмиралом Фрэнсисом Бофортом в 1806 году и введен в международное использование с 1874 года.

*Buqələmun* (BD) – хамелеон (род животных, относящихся к семейству хамелеонов. Передвигаются медленно, самостоятельно, с подвижными глазами, окраской кожи цвета растений, с длинным языком. Самцы крупнее и более красочны, чем самки. - 1. Этюд конечного выпуска, который сохраняет силу и положение после поворота на 180 градусов (Белые: 15, 26, 35; черные 28; выигрыш: 1. 10, 33 2,4 38 3,10! 43 4,28! мат. После замены - белые: 16, 25, 36; черные: 23; выигрыш 1. 11,28 2,7 33 3. 1 38 4.34!4 2.5.29!мат) 2. Название одного из видов комбинаций в классических позициях в игре в шашки.

*Larsen debütü* (Дебют Ларсена) – шахматный дебют, характеризующийся ходом 1. b3.

*Nimsoviç debütü* (Дебют Нимсовича) (назван в честь Арона Исаевича Нимцовича) – это шахматный дебют, характеризующийся ходами 1. e4 кс6 2. b3 с последующими сb2.

*Ponsiani debütü* (Дебют Понциани) – шахматный дебют, характеризующийся ходами 1. e4 e5 2. kf3 кс6 3. с3.

Впервые это открытие изучил итальянский теоретик Д. Понциани XVIII века, откуда и пошло название.

*Fabrenin debütü* (Дебют Фабра) – неожиданный дебют в международных проектах. Начало игры с первого хода [3, с.15-20]. Он назван в честь бывшего чемпиона мира Маринуса Фабра и применяется в самых разных практиках.

Терминологическая единица французского происхождения (дебют) фр. *début* – начало), употребляется в смысле начальной стадии игры в шахматы и шашки, при которой противники готовят фигуры (шашки) из исходного положения для придания желаемого характера последующему ходу игры. Термин образует одноимённые соединения: дебют Андерсена; Птичий дебют; дебют Ван Круза; Дебют Ларсена; Дебют Ницмовича; Дебют Понциани; Дебют Рафаэля; Дебют Ретина; Дебют Розенбурга; Дебют Сокольского; дебют Фабра; Дебют Спрингера.

В терминологической системе также наблюдается особенность параллелизма, связанная с происхождением некоторых терминов. Каждое слово-синоним, входящее в синонимический ряд, имеет точку употребления в речи согласно своему значению и стилистическим оттенкам, то есть синонимы, выражающие одно и то же понятие, оценивают его с разных сторон. Основная особенность слов-синонимов состоит в том, что они выражают одно и то же понятие разными стилистическими красками и оттенками. Следовательно, многозначное слово может быть синонимом нескольких слов, соответствующих лексеме. Поскольку лексические параллели выражают научно-технические понятия, они далеки от стилистических оттенков, эмоциональности и двусмысленности. Синонимия также очень полезна в лексических отношениях [4, с.29]. Это один из основных факторов лексической семантики этих слов.

Вообще двойных линий через заимствованные слова в азербайджанском языке немало. Каждый из них имеет два аспекта: первый аспект – это общий характер синонима, ставящий его в параллельный порядок с другими словами. Одно из слов, стоящих в этом параллельном ряду, является заимствованием европейского происхождения. Указанные особенности отражают наличие дублетов и лексических параллелей в терминологии. Учитывая это, следует отметить, что каждый дублет имеет два аспекта: первый аспект заключается в том, что дублет является родовым, что ставит его в параллельный порядок с другими словами.

Случаи семантического параллелизма, возникающие при наличии лексической единицы, служащей для номинации понятия, обозначаемого заимствованием, возможны в двух аспектах первого (заимствования) - в результате лояльности к попыткам интенсивной лексической интерференции языка, в который принадлежит

заимствованному слову, и в результате уместность параллельной формы обусловлена его активной функцией интерлексемы. В отличие от трактовки терминов «лексический параллелизм» или «лексические параллели» в области лингвистики текста, «лексический параллелизм» в лексикологии следует рассматривать иначе. На этом уровне учитываются как внутрисистемные семантические параллели, так и случаи межсистемной параллелизма [5, с.300-301]. Первые (смысловые параллели) во многих случаях представлены в виде тождества с понятием дублет. Но факты межъязыкового лексического параллелизма представляют собой более широкое и отчетливое явление, чем дублеты. Хотя оно и содержит дублеты, но дублеты нельзя отождествлять с явлением лексического параллелизма. Фактически выясняется, что связь этих процессов, происходящая на лексическом уровне, наглядно проявляется в семантических параллелизмах (то есть в дублетах, содержащих внутрисистемные параллелизмы). Таким образом, во многих случаях интерлексемы образовывали ситуации семантического параллелизма внутри системы. Параллели – это особые виды выражения одного и того же понятия разными словами. В основном они состоят из слов национально-языкового и заимствованных слов. Один момент связан с тем, что параллелизм здесь охватывает языковые факты, образовавшиеся в рамках одной системы, но, с другой стороны, обусловлен влиянием фактов межсистемного параллелизма (т.е. интерлексем). То есть может иметь место сопутствующее наличие как внутренних, так и межъязыковых параллельных фактов [6, с.347].

Необходимо провести определенную группировку стандартов анализа, применяемых для определения параллелей в лексической системе азербайджанского языка, а также других тюркских языков. С этой точки зрения в терминологии выделяют внутрисистемные и межсистемные лексические параллелизмы и они, в свою очередь, делятся на подгруппы.

Лексические параллели, рассматриваемые на этом уровне, содержат в себе семантические параллелизмы. Однако, хотя они и не имеют одинакового или схожего фонетического объема, они обладают одинаковой или максимально близкой семантической смысловой емкостью. Из исследования видно, что параллелизм в терминологии на самом деле является вследствие требования периода формирования терминологической системы, и как следствие, его следует оценивать как положительное событие в определенный период. Однако, наличие терминов с разными вариантами в развивающейся терминологической системе или в разрабатываемой терминологической системе следует рассматривать как недостаток терминологии. Какую из параллелей использовать, устранение недоразумений при научном обмене, задержку развития термина в сторону стан-

дартизации и т.п. - следует считать общими недостатками терминологической системы. Наличие параллелей в терминологической системе, находящейся на этапе формирования, требует приведения системы

в порядок. Анализ постоянных изменений, процесса обновления и обогащения терминологического слоя языка, его основных особенностей с лингвистической точки зрения является важным вопросом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Cəfərov N. Alınma terminlər problemi". - 525-ci qəzet 2017.- 13 iyul - S.7.
2. Sadıqova S.A. Azərbaycan dilində fizika-riyaziyyat terminologiyasının formalaşması və inkişafı / S.A.Sadıqova. – Bakı: Elm, – 1997. – 195 s.
3. Abdullayev B.A. Bəzi terminlər haqqında mülahizələr // – Bakı: Azərbaycan terminologiyası problemləri, – 1988. – s.15-20.
4. Xəlilova A.Z. Azərbaycan dilində idman leksikası. // 5706.01 - Azərbaycan dili / Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru elmi dərəcəsi almaq üçün təqdim edilmiş dissertasiyanın aftoreferatı, Bakı: 2014, 29 s.
5. Balayeva V.G. Azərbaycan dilində olan bədən tərbiyəsi və idman terminləri haqqında. Azərbaycan terminologiyası problemləri. Bakı. «APU». 1988, s.300-301
6. İsmayılova M. Terminşünaslığın əsas məsələləri. Bakı: Elm, 1999, 345 səh.
7. Kərimova K.M. Oğuz qrupu türk dillərində dilçilik terminlərinin müqayisəli tədqiqi. Fil.elm.nam...dis. Bakı: 2004

© Адигезалова Лейла Худат гызы (leyla.adigozalova@sport.edu.az).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Азербайджанская Государственная Академия  
Физической культуры и спорта

## ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ДАРГИНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

### IDEOLOGICAL AND AESTHETIC CONTENT OF PROVERBS AND SAYINGS IN DARGINSKY FOLKLORE

*F. Alieva  
F. Mukhamedova*

*Summary:* Proverbs and sayings are the favorite and widespread genres in the folklore of the Dargins – one of the nationalities living in the Republic of Dagestan. They are characterized by thematic diversity, ideological, aesthetic and artistic richness. Due to their brevity, conciseness, and extreme capacity, they have become an expression of folk wisdom, talent, his aspirations and expectations, his moral, ethical and moral foundations. The purpose of this article is to show the features of the ideological, aesthetic and artistic content of proverbs and sayings, as well as to consider the characteristic features of their ethnocultural originality.

*Keywords:* Dargin sky folklore, proverbs and sayings, thematic diversity, artistic techniques, ethnocultural specificity.

**Алиева Фатима Абдуловна**

*Ведущий научный сотрудник, Институт языка,  
литературы и искусства им. Г. Цадасы,  
Дагестанский НЦ РАН, г. Махачкала  
Gammakueva14@mail.ru*

**Мухамедова Фатима Хамзаевна**

*Главный научный сотрудник, Институт языка,  
литературы и искусства им. Г. Цадасы,  
Дагестанский НЦ РАН, г. Махачкала  
fmuhammedova@mail.ru*

*Аннотация:* Пословицы и поговорки – излюбленные и распространенные жанры в фольклоре даргинцев – одной из народностей, проживающих в Республике Дагестан. Они характеризуются тематическим разнообразием, идейно-эстетическим и художественным богатством. Благодаря своей краткости, лаконичности, предельной ёмкости, они стали выразителем народной мудрости, таланта, его чаяний и ожиданий, его морально-этических и нравственных устоев. **Цель данной статьи** – показать особенности идейно-эстетического и художественного содержания пословиц и поговорок, а также рассмотреть характерные признаки их этнолокального своеобразия.

*Ключевые слова:* даргинский фольклор, пословицы и поговорки, тематическое многообразие, художественные приемы, этнолокальная специфика.

Пословицы и поговорки в фольклоре даргинцев – это краткие и лаконичные народные выражения, в ёмкой форме отражающие веками накопленный трудовой и практический опыт народа, его эстетические и нравственные идеалы и убеждения. Как жанры, характеризующиеся афористичностью, они представляют собой сгустки человеческой мысли, обобщенно заключающие самые существенные стороны и черты общественного поведения людей.

Так, Л.Г. Орлов пишет: «Пословицы – это краткие, меткие и глубокие по силе мысли народные изречения или суждения о жизненных явлениях, выраженные в художественной форме» [1, с. 103].

А.М. Горький придавал большое значение народным пословицам. Он писал: «В простоте слова – самая великая мудрость, пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувств в них на целые книги» [2, с. 114].

«Поговорка – по мнению В. Даля – это складная короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы» [3, с. 155].

Поговорка очень близка к пословице, если пословица отражает обобщенные факты, то поговорка конкретизирует эти же факты, отмечая отдельные явления. Не-

смотря на то, что по ряду признаков они всё же разнятся, вместе с тем их сближает афористичность, краткость, лаконичность, ёмкость и выразительность мысли. Пословицы и поговорки настолько переплетены между собой, что многие исследователи в своих трудах, практически их не разграничивают, анализируя их не в отдельности, а чаще всего вместе.

Первые публикации и исследования пословиц и поговорок в русском фольклоре относятся к дореволюционному времени и связаны с именами П.К. Симони [4], И.М. Снегирева [5]. В 1861 году был издан самый объёмный сборник В.И. Даля [6], в который вошло более 25 тысяч пословиц.

Советскими учеными внесен большой вклад в изучение пословиц. Так в работах: В.П. Адриановой-Перетц [7], В.П. Аникина [8], Г.М. Пермякова [9] и др. исследовано происхождение пословиц и поговорок, их развитие и художественное своеобразие, а также выявлены их жанровые признаки.

В дагестанской фольклористике первый опыт специального историко-сравнительного изучения пословиц и поговорок народов Дагестана был осуществлен М.М. Гасановым [10]. Впоследствии пословицы и поговорки народов Дагестана исследовались авторами всех

национальных очерков: даргинцев [11], аварцев [12], лезгин [13], лакцев [14], кумыков [15] и др.

В коллективной монографии «Традиционный фольклор народов Дагестана» пословицам и поговоркам посвящен специальный раздел «Афористические жанры народов Дагестана» [16], в котором рассматриваются тематические и художественные особенности пословиц и поговорок.

Вместе с тем пословицы и поговорки характеризуются многообразием идейно-эстетического содержания и художественных особенностей, а также и этнолокальной спецификой. В ряде пословиц и поговорок нашли отражение черты их национальной принадлежности, либо определенные признаки внутриэтнической локализации, связанные с их происхождением и бытованием в той или иной конкретной местности.

Цель данной статьи – рассмотреть пословицы и поговорки в фольклоре даргинцев – одной из этнических народностей, входящей в состав Республики Дагестан – как в плане анализа их идейно-эстетического содержания, художественных особенностей, так и выявления в них этнолокального своеобразия.

Сюжетно-тематический состав даргинских пословиц и поговорок в целом не отличается от общедагестанского репертуара. В них также, как и у других народов Дагестана, особенно хорошо представлены следующие тематические группы: а) Родина, родное село, родная земля, героизм, патриотизм; б) Труд, занятие, мастерство, трудолюбие, леность, безделье, тунеядство; в) Человек, его поступки, черты характера; г) Ум, глупость, неуважение, неумение; д) Любовь, счастье, верность, свобода, мир, добро, зло, вражда, предательство, война; е) Богатство, бедность, народ, история; ё) Нравственность, мораль, честь, обычаи, традиции, воспитание, наставления и мн. др.

Следует отметить, что пословицы и поговорки даргинцев не всегда строго придерживаются этой тематики: нередко в тексты, относящиеся к теме труда, или любви к Родине, могут вплестаться и мотивы осуждения лентяев, тунеядцев и бездельников, или же в тексты, посвященные теме любви к Родине, к своей родной земле, могут включиться и пословицы, в которых осуждаются и порицаются предатели и изменники Родины и т.д.

Большое количество пословиц и поговорок в даргинском фольклоре посвящено теме труда. В них выражены народные понятия и представления о значении труда в жизни человека. У горцев особенно ценилась хозяйственная деятельность человека, его отношение к земле, на которой трудится крестьянин – пахарь, или сеятель. В таких пословицах говорится: «Лучше трудолюбивый, чем спящий и умный», «Храбрецов рождает труд», «Тот,

кто рано встаёт, голодным не будет», «У лентяя поле не заколосится», «То, что можешь сделать сегодня, не откладывай на завтра» [17, с. 13-27].

В них ярко выражен их дидактический и поучительный смысл, заключена обобщающая мысль, что труд – дело чести горца, основа всей его жизни.

Народ в пословицах и поговорках противопоставляет труд лени, трудовую жизнь – беззаботной и праздной жизни: «Труд человека кормит, а лень – портит», «Труд все побеждает». Пословица гласит: «Не посеянное весной, не соберешь осенью»; «Кто сошелся с лентяем, сам таким же станет»; «Каков человек, можно узнать по [его] труду»; «Будешь работать – будет благодать»; «Урожая будет столько, сколько сил приложено» [17, с. 15-20].

В этих пословицах звучат меткие суждения о значимости труда в жизни человека, в них утверждается, что хорошего урожая можно добиться, только вложив в него труд.

Труд в пословицах выступает мерилем и создателем ценности в жизни. Это особенно наглядно проявляется в текстах, восхваляющих трудолюбивого человека и порицающих ленивого, ничего не делающего бездельника. Нередко в пословицах звучит резко отрицательное отношение к лентяям, это или насмешливая ирония, или жесткое осуждение: «Как потрудились, то и поели»; «Лень до добра не доведет»; «Хороший работник – гордость аула, лентяй – его позор»; «У тунеядца жизнь впрок не пойдет»; «Весна пролетит, пока ленивые пробудятся»; «Еда – друг, делу – враг» [17, с. 16] и др.

Немало пословиц и поговорок посвящено ювелирному мастерству кубачинцев – одной из этнических групп, входящих в состав даргинцев. Как известно, в Дахадаевском районе Республики Дагестан расположено высокогорное селение Кубачи, жители которого издревле славились своим ювелирным мастерством – искусством и умением изготавливать ювелирные изделия из золота и серебра. Ювелирное искусство кубачинцев-мастеров переходило из поколения в поколение, развиваясь на протяжении веков. Оно приобрело самобытный характер и мировую известность благодаря изготавливаемым ими уникальным изделиям, таким женским украшениям, как браслеты, кольца, серьги, пояса, подвески, а также и предметам домашнего обихода – серебряным подносам, кувшинам, чайникам, подстаканникам, фужерам, бокалам, кинжалам и т.д.

Искусство кубачинских мастеров со временем проникло во все сферы народной жизни, в том числе и в фольклорные произведения. «Во всех жанрах фольклора, – пишет Ф.О. Абакарова, – чувствуется ювелирное изощрение, ювелирный налёт» [18, с. 45]. Сама работа по

металлу: плавка, гравировка, нанесение черни, эмали – очень трудоёмкий процесс, и не случайно она нашла отражение в пословицах и поговорках на тему труда.

К примеру, только в кубачинской среде могли сложиться такие пословицы, в которых нашёл отражение труд мастера-ювелира, либо упоминаются отдельные инструменты, которыми они пользуются в своей работе:

«Твое терпение – в твоём резце», «Прежде чем сесть за работу, поточи резец», «Пока сын не научится ходить, дай ему в руки резец», «Только у честного мастера чернь получится хорошей», «У плохого мастера пальцы дырявые будут», «Глаза видят – руки делают» и др. [18, с. 41]. Такие пословицы и поговорки носят этнолокальный характер, так как связаны с конкретной местностью, в которой они сложились – селением Кубачи и с самим родом деятельности, которым заняты жители села.

Говоря об отражении этнолокальной специфики в пословицах и поговорках, можно привести и ряд других изречений, в которых типизируются те или иные явления, характерные только для данной локальной местности. К примеру, в поговорке «У куппинца даже желтка в яйце бывает два» речь идет о жителе даргинского селения Куппа, население которого, согласно народной молве, считалось везучим, и это дружелюбное суждение нашло отражение и в вышеприведенной пословице.

Об аштинцах – жителях селения Ашты в народе говорят, как о больших любителях танцев, не случайно «аштынский танец» приобрёл известность как групповой, с большим количеством участников, танцующих в национальных нарядах. Для исполнения такого танца требовалось просторное место, и эта особенность находит отражение в следующей поговорке: «Ашты – площадь танца».

Поговорка «Сыпать соль в озеро, как шуктинцы» также имеет свое объяснение, связанное с бытующим у даргинцев анекдоте о шуктинцах – простаках (жителях даргинского селения Шукты), задумавших организовать у себя в селе соляной промысел. С этой целью, как говорится в анекдоте, со всего селения Шукты и его окрестностей была собрана вся соль и высыпана в озеро, в надежде, что оно станет соленым, но ничего из этого не получилось, так как вся соль в озере, не осев, растворилась.

Интересна и следующая поговорка, в которой говорится: «Когда рождает мекегинка – она смотрит в сторону леса, чтобы ребенок любил ходить в лес, а урахинка – в сторону Урахи, чтобы ребенок стал хакимом» [11, с. 233]. В ней отражена чисто даргинская народная примета, характерная для селений Мекеги и Урахи, согласно которой при родах мекегинка будет смотреть в сторону леса, чтобы ребенок любил ходить в лес, а урахинка будет смотреть в сторону Урахи, чтобы ребенок стал хаки-

мом. В поговорке раскрыта специфика географического расположения сел. Мекеги, которое в действительности со всех сторон окружено густыми лесами и зарослями, а также и жителей селения Урахи, исторически известного в Дагестане выходцами крупных учёных, руководящих работников. И эта достоверная информация, содержащаяся в поговорке, подтверждает реальность её жизненной основы.

Этнолокальная специфика нашла отражение и в другой поговорке – «Была в саду курага – был салам-алейкум, кончилась курага – кончился салам-алейкум». Известно, что даргинское село Цудахар славится богатым урожаем фруктов, в особенности – абрикосов самых различных сортов. Одни из них шли на изготовление сухофруктов – кураги, из других производились компоты, варенья и т.д. В приведенной поговорке нашла отражение чисто цудахарская специфика, связанная с курагой. В ней присутствует и иронический оттенок, то есть – имеется в виду, что пока в саду росла курага (в смысле: абрикосы) – было приветствие между соседями, а как закончилась курага (возможно, истек сезон сбора урожая) – то и приветствие закончилось, – так один сосед нередко подшучивает над другим.

В большом количестве даргинских пословиц и поговорок нашли отражение морально-этические и нравственные аспекты, касающиеся личности человека, его качеств. В них воспеваются человек, его значимость и ценность в обществе: «Нет ничего ценнее человека», «Человек красит мир», «Человек умрёт – имя останется», «Человек и крепче камня, и мягче ваты», «Высоту дерева узнаешь по тени, человека по молве о нём», «Чистое имя дороже серебра и золота», «Поведение человека украшает его» и мн.др. [17, с. 20-23].

Все эти суждения вытекают из жизненной практики и основаны на ситуациях, подсказанных самой реальностью. В пословицах ценятся честность, верность, целеустремленность, твердость духа, вместе с тем и доброта, душевная щедрость и чувство долга.

В ряде пословиц звучит философский подтекст. Например, «Деньги испортили лицо» (в смысле – человека), «Борозда у старика бывает глубже», «Тот не раскается, кто не сделал другому того, что самому не нравится»,

«У плохого человека жизнь впрок не пойдет», «Глядя в лицо, человека не узнаешь», «Хороший сосед лучше дальнего брата», «Попав в тяжелое положение – поймешь каков друг», «Друг познается в беде» [17, с. 18-20], и мн. др. В них отражены народные суждения о любви, о семейном счастье, о благополучии и жизненных ценностях. Они поучительны, так как олицетворяют народную мудрость и вечные понятия о добре и зле, правде и лжи, о справедливости и бессердечности. В них выражены

народные понятия о счастье, о хорошей жизни, показаны печаль, горе и слезы народа.

Пословицы и поговорки в фольклоре даргинцев богаты и художественными особенностями. Их предельная краткость, ёмкость, образность обусловили использование в них разнообразных художественных средств и изобразительно-выразительных приёмов. Во многих пословицах и поговорках приводятся сравнения, метафоры, иносказания, эпитеты. Так в ряде пословиц применяются поэтические сравнения, усиливающие образность и выразительность пословичного изречения: «Воспитание, данное в детстве – словно узор, высеченный на камне», «Сердце без любви, что мельница без воды», «Влюбленная девушка как цветок в траве», «Любовь – неизлечимая болезнь», «Чужое село – колючий куст, своё село – тёплое солнце», «Красота – как трон царя, не каждому даётся», «Земля – это мать, приложенный труд – это отец», «Сколько ни мой, а чёрная шерсть не побелеет» [17, с. 15 – 18].

Здесь использованы поэтические сравнения, которые в образной форме раскрывают содержание пословиц, усиливают их смысл и придают им эмоциональный настрой.

В пословицах и поговорках немало контрастных противопоставлений: «Леность не дает взойти полям, как не дает иметь в кастрюле мясо», «Железо съедает ржа, а сердце – горе», «Начало труда горьким бывает, конец – сладким», «У жадного поднос бывает большой, а хлеб на нем – маленький», «Порванная обувь – горе ногам, плохой язык – горе голове» [17, с. 30-32]. Как видим, в приведённых пословицах одна часть её противопоставляется другой, что усиливает в них выразительность и придаёт пословицам образное звучание. Эта художественная выразительность во многом создаётся благодаря рифме, которая способствует запоминанию пословицы: «Тень для земли – опора для неба», «Всякая лающая – не собака, всякий говорящий – не человек», «Высоту дерева по тени узнаешь, человека – по молве о нём», «Спереди посмотришь – человек, следом посмотришь – чудовище». Синтаксические параллели и противопоставления здесь также усиливают художественную выразительность пословиц и поговорок.

Особенно часто в пословицах и поговорках используется приём художественного параллелизма, который играет важную композиционную роль в структуре пословиц и поговорок.

Функция приёма психологического параллелизма заключается в передаче внутреннего мира человека, раскрытии его глубины и выразительности; он служит средством раскрытия идейно-эстетического содержания текста пословиц и поговорок. К примеру, «Не оставляй хлеб, думая, что сыт, не оставляй одежду, думая, что теп-

ло», «Кто выше поднялся, у того кругозор большой – кто много съел, тот много знает».

«Начало труда горьким бывает, конец – сладким», «Земля – это мать, приложенный труд – это отец», «Без боли нет стона – без горя нет песни», «Если на небе нет туч, не бывает дождя – если нет горя, в глазах не бывают слёзы», «Не бывает леса без кривого дерева – не бывает человека без недостатков» [17, с. 25-35].

В пословицах могут сопоставляться абсолютно всё, что окружает человека и служит художественной параллелью с тем или иным состоянием его души, или с конкретными его качествами. Так, еда сопоставляется с одеждой человека, начало труда – с его концом, очень часты сопоставления образов из природы с психологическим состоянием человека (образ туч с горем и слезами человека, как не бывает леса без кривого дерева, так и не бывает человека без недостатков и т.д.).

Все эти образы – сопоставления служат усилению эмоционального воздействия пословичного выражения и раскрытию глубины его содержания, чему способствует и обилие эпитетов, которыми нанизаны многие тексты: «У хорошего винограда и вино бывает хорошее», «У жадного поднос бывает большой, а хлеб маленький», «Порванная обувь – горе ногам, плохой язык – горе голове» [17, с. 15-18] и т.д.

Таким образом, анализируя даргинские пословицы и поговорки, можно прийти к выводу о том, что этот фольклорный материал представляет большой интерес как с точки зрения отражения в нём идейно-эстетического богатства, разнообразия тематики, связанной с повседневной жизнью народа, с его душевными волнениями, заботами и переживаниями, с жизненным опытом, так и этнолокальных особенностей, проявившихся в них в той или иной мере.

Материал пословиц и поговорок представляет огромный интерес в деле воспитания подрастающего поколения, так как он очень поучителен и в своей идейной основе содержит общечеловеческие критерии, выразившиеся в народных понятиях о чести и долге, о любви и ненависти, о труде и праздности, о мудрости и глупости. В пословицах и поговорках выражено своеобразие народного образно-поэтического ведения мира и его мироощущения.

В пословицах и поговорках даргинцев в большом изобилии представлены художественные приёмы изобразительно-выразительных средств, таких, как сравнения, контрасты, сопоставления, метафоры, олицетворения, приёмы художественного параллелизма, которые в совокупности служат раскрытию глубины образности, поэтичности и художественной выразительности их содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлов Л.Г. Пословицы. С. 103-119 / Русское народное поэтическое творчество: Учеб.пособие для пед. ин-тов / М.А. Вавилова, В.А. Василенко, Б.А. Рыбаков и др.: Под ред. А.М. Новиковой – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1978. с. 103.
2. Горький А.М. Материалы и исследования, Т. 1. Л., 1934. с. 114.
3. Даль В.И. Толковый словарь, Т. 3. М., 1955. с. 55.
4. Симони П.К. Старинные сборники русских пословиц, поговорок, загадок и пр. XVI-XIX ст. – В сборнике Отд. русского языка и словесности Академии наук, Т. 16, вып. 7, Спб, 1899.
5. Снегирев И.М. Опыт рассуждения о русских пословицах. М. 1823.
6. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 1957.
7. Адрианова-Перетц В.П. Пословицы и поговорки. В кн. Избранные пословицы русского народа. М., 1957.
8. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., 1957.
9. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. М., 1970.
10. Гасанов М.М. Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. Махачкала, 1971.
11. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. Очерки устно-поэтического творчества даргинцев. Изд-во типографии ДНЦ РАН, Махачкала, 1999.
12. Халидова М.Р. Устное народное творчество аварцев. Изд-во ИЯЛИ ДНЦ РАН, Махачкала, 2004.
13. Ганиева А.М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин. М., Наука, 2004.
14. Халилов Х.М. Устное народное творчество лакцев. Изд-во ИЯЛИ ДНЦ РАН, Махачкала, 2004.
15. Аджиев А.М. Устное народное творчество кумыков. Изд-во ИЯЛИ ДНЦ РАН, Махачкала, 2005.
16. Традиционный фольклор народов Дагестана. М., Наука, 1991.
17. Омаров И., Гамидов М., Даргала халкъла буралабыва багъираби. – Омаров И., Гамидов М. Даргинские народные пословицы и поговорки. Сборник текстов. Махачкала: Дагупедгиз, на дарг. яз. 1991. С. 13-37. Перевод наш.
18. Абакарова Ф.О. Кубачинский фольклор: этнолокальные особенности. Махачкала: Дагкнигоиздат, - 1991. С. 41.

---

© Алиева Фатима Абдуловна (Gammakueva14@mail.ru), Мухамедова Фатыма Хамзаевна (fmuhamedova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# УКРОП, ПОЛЫНЬ, ПОДОРОЖНИК В СБОРНИКЕ В. М. ФЛОРИНСКОГО «РУССКИЕ ПРОСТОНАРОДНЫЕ ТРАВНИКИ И ЛЕЧЕБНИКИ: СОБРАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ РУКОПИСЕЙ XVI И XVII СТОЛЕТИЯ»

**Анциферова Ольга Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Уральский  
государственный медицинский университет,  
г. Екатеринбург  
antsiferovaon@yandex.ru

**Ольшванг Ольга Юрьевна**

Кандидат филологических наук, Уральский  
государственный медицинский университет,  
г. Екатеринбург  
olga020782@mail.ru

**DILL, WORMWOOD, PLANTAIN IN  
"RUSSIAN COMMON HERBALISTS AND  
HEALERS: A COLLECTION OF MEDICAL  
MANUSCRIPTS OF THE 16<sup>TH</sup> AND 17<sup>TH</sup>  
CENTURIES" BY V.M. FLORINSKY**

**O. Antsiferova  
O. Olshvang**

*Summary:* This article briefly describes medical writings of the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, included in the collection "Russian common herbalists and medical practitioners" (1879) by V.M. Florinsky. The previously existing nominations of the plants 'dill', 'wormwood', 'plantain' are revealed. The names of medicines made of these plants are presented, their medicinal properties, as well as the dosage forms known at that time are listed. The relevance of the research is due to scientific interest in the national phytonymic worldview, as well as in the history of the development of the Russian medical language. The paper contains information about the etymology of the named phytonyms, provides reflections on the time limits of the functioning of these names. The accompanying comments list the names of diseases, body organs characteristic of this synchronous section of the language; the spelling in the writings is preserved. In the same time, it is reported about the therapeutic habits of the past associated with herbal medicine. Based on the conducted research, it is suggested that the names *кропъ*, *пелынь* were bookish, *укроп* (dill), *полынь* (wormwood) functioned in colloquial speech; until the end of the 18th century, *подорожник* (plantain) was called *попутник*.

*Keywords:* phytonyms, writings, history of the Russian language, history of medicine.

*Аннотация:* Кратко характеризуются памятники письменности медицинского содержания XVII и XVIII вв., вошедшие в сборник В.М. Флоринского «Русские простонародные травники и лечебники» (1879). Выявляются ранее существовавшие номинации растений *укроп*, *полынь*, *подорожник*. Представлены наименования лекарственных средств из данных растений, перечислены их лечебные свойства, а также известные в то время лекарственные формы. Актуальность исследования обусловлена научным интересом к национальной фитонимической картине мира, а также к истории развития русского медицинского языка. В работе содержатся сведения об этимологии названных фитонимов, приводятся размышления о временных границах функционирования данных наименований. В комментариях сопроводительного характера перечисляются названия болезней, органов тела, характерные для данного синхронного среза языка; сохранена орфография памятников письменности. Попутно сообщается о лечебных привычках прошлого, связанных с фитотерапией. На основании проведенного исследования высказывается предположение о том, что наименования *кропъ*, *пелынь* были книжными, в разговорной речи функционировали *укроп*, *полынь*; до конца XVIII в. *подорожник* именовался *попутником*.

*Ключевые слова:* фитонимы, памятники письменности, история русского языка, история медицины.

## Введение

В отечественном языкознании с середины XX в. уделяется внимание сравнительно-историческому изучению отдельных лексико-тематических групп, при этом активно изучается семантическая группа «флора». В ходе исследований ученые пытаются найти ключ к анализу факторов номинации, реконструировать первоначальные формы, проследить их распространение и изменение, охарактеризовать фитонимическую картину мира.

Научный интерес к фитонимическим единицам обусловлен тем, что в них отражается культурно-историче-

ский, социально-общественный и бытовой опыт носителей языка [Исаев, 2015, с. 6]. Лингвистический материал служит отражением классификации и систематизации растительного мира в сознании народа [Меркулова, 1967, с. 10].

Среди многочисленных фитонимов наше внимание привлекли наименования: *укроп*, *подорожник*, *полынь*. Эти растения хорошо известны каждому человеку, проживающему в России, причем названия *подорожник*, *полынь* являются своего рода культурными символами и нередко фигурируют в поэтических, особенно в песенных текстах. Кроме того, эти растения с давних времен

использовались в лечебных целях, поэтому оказались запечатленными в памятниках письменности медицинского содержания, а именно в сборнике В.М. Флоринского «Русские простонародные травники и лечебники: собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия», изданного в Казани в 1879 г. [Флоринский, 1879].

В предисловии к сборнику профессор В.М. Флоринский обращает внимание на важность сохранения и изучения таких рукописей, поскольку данные сочинения позволяют проследить историю развития медицины и могут служить источником изучения истории русского медицинского языка [Флоринский, 1879, ст. I—XVII].

Предназначение травников, вертоградов и лечебников состояло в том, чтобы помогать человеку в быту, передавать житейские знания относительно лечебной помощи [Коскина, 2013]. Следовательно, изучение материалов сборника В.М. Флоринского позволяет накопить сведения о формировании определенных лечебных привычек, а также проследить за тем, с помощью каких речевых средств на определенном синхронном срезе языка передается медицинская информация.

Известно, что содержащиеся в лечебниках и в травниках описания лекарственных свойств растений способствуют формированию представления о верованиях человека, его отношении к природе [Ипполитова, 2004]. В этом смысле языковые факты об *укропе*, *подорожнике*, *полыни*, являются одной из ступенек, ведущих к осмыслению русской ментальности и национальной фитонимической картины.

### Материал, методы, обзор

Открывается собрание названных рукописей «Травником», по словам профессора, созданным скорописью в начале XVIII в. Затем следует «Книга, глаголемая «Прохладный вертоград» — перевод немецкого аптекарского лечебника Hortus Amoenus (буквально — «Приятный сад»), выполненный Андреем Никифоровым в 1672 г. В состав сборника также включен лечебник 1696 г., составленный архиепископом Афанасием, сподвижником Петра I, «Реестръ изъ дохтурскихъ наукъ, сочиненный преосвященнымъ въ Богу Его милости Киръ Аѳонасіемъ, Архіепископомъ Холмогорскимъ и Важескимъ, которыя суть человѣческимъ немощамъ прилично давать лѣкарства, и тѣ лѣкарства къ какой причинѣ быти прилежать, и какимъ немощемъ человѣческимъ составить водки, и изъ какихъ зелій, также и лѣкарства, и изъ какихъ вещей, и какую онѣ въ себѣ имѣють силу» (далее — «Реестръ»).

В ходе изучения перечисленных источников мы ставили цель — выявить наименования вышеназванных растений; выяснить, в составе каких лекарственных средств

данные растения нашли применение. Кроме того, мы нашли нужным собрать информацию об этих растениях, представленную в первом нормативном словаре русского языка, а именно в Словаре Академии Российской 1789—1794 (далее — САР). По словам Л.Л. Кутиной, этот словарь «впервые представил развернутое описание содержательной стороны нашего языка: слов во всей совокупности их знаменований» [Кутина, 1980, с. 71].

При отборе материала использован прием сплошной выборки из текста, для создания лингвистического комментария применяется синхронно-сопоставительный метод и метод научного описания.

Известно, что фитонимическая система имеет некоторые особенности: один и тот же фитоним может относиться к разным растениям, отличающимся по своим свойствам [Ипполитова, 2016]. Поскольку народное название растения не обладает признаком однозначности, одинаково именоваться могут не только разные растения, но и группы растений [Меркулова, 1967, с. 7]. В ходе исследования мы также хотели выснить, об одном ли растении идет речь в указанных памятниках письменности.

В представленных далее цитатах сохранена орфография названных источников. Это позволяет наблюдать вариативные написания славянских слов (например: *болѣсть* / *болѣзнь*, *масть* / *мазь*); написания, отражающие этапы адаптации иноязычного слова в русском языке (например: *есенца* / *есенція*); графические особенности того времени (например: *елій* написано через «і десятиричное», *сила укрѣпляющая* — в корне слова Ъ, объяснимая этимологически); употребление полных и усеченных форм прилагательных (например: *семя кроповое* / *семя кропово*) и др.

Считаем нужным предварительно пояснить значения некоторых устаревших слов, входящих в группу «соматическая лексика» (эти слова встречаются в цитатах): *аведронъ* (задний проход [СлРЯ XI—XVII, вып. 1, с. 58]); *глава* (голова [СлРЯ XI—XVII, вып. 4, с. 21]), *жила* (кровеносный сосуд, вена [СлРЯ XI—XVII, вып. 5, с. 110]), *мѣхирь* / *мехирь* (пузырь, полый мешкообразный орган тела, содержащий какую-либо жидкость; мужской половой орган [СлРЯ XI—XVII, вып. 9, с. 131]), *оходъ* (задний проход, прямая кишка [СлРЯ XI—XVII, вып. 14, с. 83-84]), *стомахъ* (желудок [СлРЯ XI—XVII, вып. 28, с. 90]); *удъ* (часть тела, член тела [Фасмер, IV, с. 148]), *чрево* (живот, внутренность [САР, VI, ст. 799]).

Поясняем некоторые устаревшие названия болезней и болезненных состояний (они также встречаются в цитатах): *вѣтры* (газы в кишечнике [СлРЯ XI—XVII, вып. 2, с. 124]), *заушница* (опухоль от воспаления околоушной железы [СлРЯ XI—XVII, вып. 5, с. 331]), *мастрикова бо-*

лезнь (болезнь матки; *матрика, мастрика* – матка [СлРЯ XI—XVII, вып. 9, с. 47]), *морвое повѣтріе* (эпидемия [СлРЯ XI—XVII, вып. 15, с. 156]), *окормъ* (отравление [СлРЯ XI—XVII, вып. 12, с. 338]), *отокъ* (болезненная отечность, водянка, опухоль [СлРЯ XI—XVII, вып. 13, с. 289]), *тряса-вица* (перемежающаяся лихорадка, соединенная с ознобом и дрожью [САР, VI, ст. 306–307]), *чирей* (нарыв [САР, VI, ст. 776]).

## Результаты и обсуждение

### 1. Укроп в названных памятниках письменности и в САР

Наши наблюдения подтверждают, что на определенном этапе развития русского языка растение *укроп* было известно под названием *кропъ* [СлРЯ XI—XVII, вып. 8, с. 72]. В Этимологическом словаре М. Фасмера зафиксировано слово *копѣр* — «укроп, *Anethum graveolens*», соответствующее ст.-сл. *Копръ* (имеет соответствия в других славянских языках). Обычно связывается (первонач. значение «душистое растение») с лит. *kveria* «благоухает» [Фасмер, II, с. 318]. По мнению Н.М. Шанского, *укроп* того же корня, что и др.-инд. *karī* «благовоние»; образуется от *укопр* в результате метатезного изменения [Шанский, 2002, с. 333]. П.Я. Черных полагает, что старшей формой является *кроръ*, от которой с перестановкой *gr > pr* появилась форма *коргъ*; при этом в этимологическом отношении *укроп* остается неясной формой [Черных, II, с. 288].

Сведения о растении *укроп* в названных памятниках письменности представляем в виде таблицы (табл. 1).

Соответствия в наименованиях лекарственных средств и их лечебных свойствах позволяют утверждать, что в названных памятниках письменности речь идет об одном и том же растении. Наиболее подробно лечебные свойства *укропа* описаны в «Прохладном вертограде», что соответствует предназначению текстов такого жанра. В «Травнике» информация о данном растении отсутствует; вероятно, это связано с тем, что данное сочинение не окончено, о чем В.М. Флоринский упоминает в предисловии к сборнику [Флоринский, 1879, ст. X].

В настоящее время *укроп* известен как легкодоступное пряное растение, использующееся преимущественно в кулинарии, однако названные памятники письменности указывают на то, что это растение активно применялось в качестве лекарственного средства, причем не только для лечения болезней желудочно-кишечного тракта, но и для снятия головной и зубной боли, при проблемах с мочеиспусканием и при заболевании глаз. Вероятно, с развитием науки и медицинской практики уточняется спектр лечебного действия этого растения. Предполагаем, что наименование *кропъ* сохранялось продолжительное время именно благодаря длительному переписыванию, а потом и переизданию лечебников и травников. Возможно, что к концу XVIII в. общеупотребительным было наименование *укропъ*, о чем свидетельствует фиксация данного наименования в САР. Подчеркнем, что составители словарей последней трети XVIII в. в отборе слов отражали процесс осмысления лексики разговорной речи [Князькова, 1974, с. 17].

Таблица 1.

Укроп (*кропъ*) в сборнике В.М. Флоринского и в САР.

Памятники письменности	Наименование растения	Наименования лекарственных средств (в составе которых укроп)	Лечебные свойства
Прохладный вертоград (1672)	<i>Кропъ</i>	1) елій кроповый (= масло); 2) пепель кроповый (= порошок); 3) семя кроповое / кропово	1) болѣсть изъ главы выведеть, сонъ же легостень наводить; 2) семя кропово толченое присыпаемъ, у кого оходъ выходитъ, и теченіе изъ жилъ аедроновыхъ кровавое уйметъ; 3) «пепель тоя травы, изъ сѣмени жжены, присыпаемъ къ язвѣмъ мехирнымъ, и тако тѣ язвы заживаютъ»; 4) «та же трава выренная ... ясти тѣмъ, кои водянымъ проходимъ по капль мочатся»; 5) «даемъ пити тѣмъ, кои блюютъ, блеваніе и икота уймется»; 6) «аще тою водою жены брюхо въ мыльнѣ умываютъ, тогда болѣсть мастрикова утишится»
Реестр (1696)	<i>Кропъ</i>	кроповое масло	1) «главную болѣзнь уздравляетъ»; 2) «на зубъ болящій масло пускаемъ» 3) «тоже масло пускай въ глаза, у кого имѣется бѣльмо, по одной капль, или по двѣ»
Травник (конец VIII в.)	—	—	
САР (1789–1794)	<i>Укропъ</i> , <i>Anethum graveolens</i>	укропные семена	«семена гонять вѣтры, умножаютъ изпарину, удобряютъ молоко у кормилищъ»

**2. Полынь в названных памятниках письменности и в САР**

Известно, что *полынь* в памятниках письменности имеет несколько вариантов написания: *пелынь* и *пелынъ* [СлРЯ XI–XVII, вып. 14, с. 189], *полынь* и *полынъ* [СлРЯ XI–XVII, вып. 16, с. 284]. В Этимологическом словаре М. Фасмера *полынь* соотносится с церк.-сл. *пелынь*, *пелынъ* (имеет соответствия в других славянских языках). Одни считают, что данное наименование связано с \**polěti* «гореть, пылать». Другие связывают с *половел* «сорняк» (ст.-сл. *ПЛЪВЕЛЪ*) или сближают с названиями цвета вроде \**rolъ* или *пелёсий* «пестрый», причем против последней версии есть возражения [Фасмер, III, с. 320]. В.А. Меркулова указывает на связь названия растения с глаголами *полеть* «гореть», *палить* «жечь», опираясь на предположение V. Mashek о том, что полынью окуривали помещения [Меркулова, 1967, с. 121]. В.Б. Колосова обращает внимание на то, что в традиционной славянской культуре *полынь* играла роль «отгонного» (отгоняющего злых духов) и лекарственного средства [Колосова, 2004, с. 31].

Представляем в виде таблицы сведения о растении *полынь* в названных памятниках письменности (табл. 2).

Как видим, из *полыни* умели готовить несколько лекарственных средств. Обращаем внимание на то, что слово *водка* в памятниках письменности имеет значение «лекарственная настойка на травах, ягодах и т.п.» [СлРЯ XI–XVII, вып. 2, с. 253]. В «Реестре» приводится способ приготовления *пелынной водки*, то есть полынной настойки [Флоринский, 1879, ст. 215].

Возможно, что в названных памятниках письменности речь идет о растении *Artemisia absinthium* (*Полынь горькая*), о чем свидетельствует широкий спектр лечебного действия лекарственных средств из этого растения. Отметим, что на территории бывшего СССР встречается 174 вида полыни, и лишь некоторые из них являются лекарственным сырьем [Горяев, 1962, с. 5].

Славянское наименование *пелынь*, скорее всего, было книжным, и в разговорной речи функционировало название *полынь*, о чем свидетельствуют данные САР. Однако наименование *пелынь* находим в справочной литературе XIX в., а именно в «Ботаническом словаре» Н.И. Анненкова (1878), где лат. *Artemisia absinthium* соответствует слав. *Пелынь* и русск. *Полынь настоящая* [Анненков, 1878, с. 47–48]. По мнению В.А. Меркуловой,

Таблица 2.

Полынь (*пелынь*) в сборнике В. М. Флоринского и в САР.

Памятники письменности	Наименование растения	Наименования лекарственных средств (в составе которых полынь)	Лечебные свойства
Прохладный вертоград (1672)	<i>Пелынь</i>	1) масло пелынное; 2) масть пелынная; 3) соль пелынная	1) «масло пелынное надымание печенное тушить, желтость изъ челоуѣка выводить, менструу движеть и стомахъ болящій укрѣпляетъ, и аще во ухо пускаемъ, черви уморить»; 2) «масть прикладываемъ къ больному стомаху»; 3) «то масло отокъ селезенный и печенный выведетъ и жилъ заключение отворить и уздравить»; 4) «сокъ пелынный желтость тѣла сгонить, и водяной отокъ и вредителнную мокроту изъ селѣзни изъ печени истребить, и стомахъ и печень укрѣпляетъ, заключение жилъ кровавыхъ нутреннихъ отворить»; 5) «сокъ пелынный принимать тѣмъ, кого долго держать трясавица»; 6) «пелынь не дасть крови нутренней гнити»; 7) «благовоніе рту наводитъ и духъ смердящій выводитъ»; 8) «аще тѣмъ сокомъ съ медомъ помазуемъ вѣка, рясницы очныя, тогда свѣтлость очемъ наводимъ»; 9) «соль пелынная помогаетъ отъ морового повѣтрія, отъ моровой лихорадки»; 10) «соль пелынная отъ водяной болѣзни и отъ желтой немочи»; 11) «соль пелынную съ водкою верониковою принять, крѣпитъ память челоуѣку»
Реестр (1696)	<i>Пелынь</i>	1) масло пелынное; 2) водка пелынная (= настойка); 3) есенца пелынная (= эссенция)	1) «то масло пріимаючи внутрь глисты выгоняетъ»; 2) «есенцію пріимати по четырдесятъ капель, и оно желудковые немочи уздравляетъ»
Травник (конец VIII в.)	<i>Пелынь</i>	—	«грыжу вонъ выгонитъ и отъ трясавицы добра»
САР (1789–1794)	<i>Полынь</i> , по сл. <i>Пелынь</i>	1) полынное масло; 2) полынная водка (= настойка)	«имѣетъ силу противящуюся гнилости, умерщвляющую глисть, раздѣляющую мокроты и укрѣпляющую желудокъ»

этот словарь обладает «высокими лингвистическими качествами» [Меркулова, 1967, с. 13—14].

### 3. Подорожник в названных памятниках письменности и в САР

Известно, что растение *подорожник* именовалось *попутником*. Обратим внимание на то, что в Словаре русского языка XI—XVII вв. упомянутые слова имеют различное значение: *попутникъ* – 1) подорожник, 2) растение *Alisma plantago* [СлРЯ XI—XVII, вып. 17, с. 104]; *подорожникъ* – попутчик, спутник, сотоварищ [СлРЯ XI—XVII, вып. 16, с. 31].

Вопрос о том, когда растение *попутникъ* начинает именоваться *подорожником*, в настоящее время остается открытым.

По мнению Н.И. Коноваловой, фитонимическая лексика выполняет не только номинативную, но и прагматическую, оценочную, экспрессивную функции [Коновалова, 2001, с. 57]. Однако в нашем случае смена названия вряд ли связана с усилением роли той или иной функции номинативной единицы. Заметим, что не наблюдается и закономерное для языка преодоление омонимии: подорожник – это и растение, и птица, и лепешка / пирожок в дорогу.

Представляем в виде таблицы сведения о растении *подорожник* в названных памятниках письменности (табл. 3).

В данных памятниках письменности растение имеет наименование *попутникъ*, что позволяет предположить распространение наименования *подорожник* в значении «растение, трава» в XIX веке. В «Толковом словаре живого великорусского языка» (1863–1866) фиксируются оба наименования: *подорожникъ* – растение *Plantago media* [Даль, Ч. III, с. 176], *попутникъ* – растение *Plantago major*, *Plantago media* [Даль, Ч. III, с. 280].

Полагаем, что в «Травнике» и в САР нет названий лекарственных средств, изготовленных из *попутника*, поскольку в медицинских целях чаще всего используют именно листья растения. Указание на применение этого лекарственного растения в качестве противовоспалительного, противоязвенного и ранозаживляющего средства, позволяет предположить, что в названных памятниках письменности речь идет о схожих видах растения, уточним, что в России произрастает около 30 видов *подорожника* [БРЭ, Т. 26, с. 563]. Несмотря на то, что это растение с давних пор используется в лечебных целях, «механизм действия препаратов *Plantago major* (Подорожника большого) до конца не установлен и до насто-

Таблица 3.

Подорожник (*попутникъ*) в сборнике В. М. Флоринского и в САР.

Памятники письменности	Наименование растения	Наименования лекарственных средств (в составе которых попутник)	Лечебные свойства
Прохладный вертоград (1672)	<i>Попутникъ, Попутникъ большой, Попутникъ меньшей / малый</i>	1) сок попутника; 2) трава попутникова толчена (= порошок)	1) «сокъ тоя травы клистеромъ пустить въ аедронъ, тогда старое трясавичное биеіе отъ него перестанетъ»; «сокъ большого попутника приеімлють при трясавицѣ»; 2) «тѣмъ сокомъ аще помажешь вѣка очныя, тогда отокъ и огонь изъ нихъ вытянетъ»; 3) «аще тѣмъ сокомъ ротъ полощемъ, тогда болѣзнь зубная и отокъ въ деснахъ перстанетъ, язвы на языкѣ заживить»; 4) «сокъ съ уксусомъ приять тѣмъ, кои блюютъ»; 5) «у кого глисты внутри, тому пить сокъ малого попутника, отъ окорма избавить и глистовъ выгонить»; 5) «листвіе попутниково толчено прикладываемъ къ язвамъ, кои мокростны, мокрость изъ нихъ вытянетъ и ихъ заживить»; 6) «трава попутникова толчена и смѣшана съ бѣлкомъ яичнымъ, и то прикладываемъ къ ранамъ сѣченымъ и къ укушенію собачному, и тако кровь уймется и отокъ выведетъ»; 7) «попутникъ меньшей прикладываемъ къ чирьямъ, кои бываютъ на носу, и къ заушицамъ»
Реестр (1696)	—	—	—
Травник (конец VIII в.)	<i>Попутникъ</i>	—	1) «добра отъ окорму» (при отравлениях); 2) «высушивъ къ ранѣ присыпать
САР (1789–1794)	<i>Попутникъ, Plantago major</i>	—	1) «...имѣетъ силу укрѣпляющую, почему и употребляется для разбитія внутреннихъ заваловъ»; 2) «для остановленія поноса и кровотеченія»; 3) «свѣжіе листы пригодны отъ ужаленія пчель, ось и проч.»

ящего времени продолжают исследования по уточнению компонентного состава» [Оленников, 2007, с. 47].

### Заключение

Полагаем, что наименования *кропъ*, *пелынь* в изученных нами памятниках письменности являются данью книжной традиции, в живой разговорной речи функционируют названия *укропъ*, *полынь*. Растение *подорожник* до конца XVIII в. именуется *попутником*, что зафиксировано в первом нормативном словаре русского языка.

Наиболее полно лечебные свойства данных растений описываются в «Прохладном вертограде» (1672),

перечисляются заболевания и болезненные состояния, при которых рекомендуется применять измельченные части растений или лекарственные средства, изготовленные из растительного сырья.

Подчеркнем, что материалы лечебников и травников требуют дальнейшего текстологического анализа, так как являются переводными или списками с переводных источников и содержат гетерогенные и гетерохронные языковые факты. По словам Н.В. Шеиной, обращение к памятникам письменности позволит внести вклад не только в историческую лексикологию, но и в научное описание русского языка и народа [Шейна, 1995, с. 3].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Флоринский В.М. Русские простонародные травники и лечебники: Собрание медицинских рукописей XVI и XVII столетия / В.М. Флоринский. — Казань: типография Императорского университета, 1879. — XVIII. — 229 с.
2. Анненковъ Н.И. Ботаническій словарь / Н.И. Анненков. — Санкт-Петербург: Императорская Академія наукъ, 1878. — XXI. — 645 с.
3. БРЭ — Большая российская энциклопедия [в 35 т.] / гл. ред. Ю.С. Осипов. — Москва: Большая российская энциклопедия, 2004 — 2017. — Т. 26, с. 563.
4. Горяев М.И. Химический состав полыней / М.И. Горяев, В.С. Базалицкая, П.П. Поляков. — Алма-Ата: Изд-во Академии Наук Казахской ССР, 1962. — 153 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. / В.И. Даль. — Москва: Общество любителей российской словесности, учр. при Императорском Московском университете, 1863—1866. — Ч. III. — 508 с.
6. Ипполитова А.Б. Русские рукописные травники XVIII века как феномен культуры: автореферат диссертации ... кандидата исторических наук: 24.00.01 / А.Б. Ипполитова. — Москва, 2004. — 25 с.
7. Ипполитова А.Б. Растения с названием Адамова глава в русских рукописных травниках / А.Б. Ипполитова // Полетата на этнологията; между знанието и познанието; гл. ред. Р. Малчев. — София, 2018 (Годишник на асоциация «Онгъл». Т. 16. Год XII). — С. 50—76.
8. Исаев Ю.Н. Фитонимическая картина мира в разноструктурных языках: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.20 / Ю.Н. Исаев. — Чебоксары, 20015. — 413 с.
9. Князькова Г.П. Русское просторечие второй половины XVIII века / Г.П. Князькова. — Ленинград: Наука, 1974. — 253 с.
10. Колосова В.Б. Полынь // Studia Ethnologica: Труды факультета этнологии / В.Б. Колосова. — Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. — Вып. 2. — С. 14—32.
11. Коновалова Н.И. Народная фитонимия как фрагмент языковой картины мира / Н.И. Коновалова. — Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. — 148 с.
12. Коскина Н.А. Сибирские рукописные лечебники XVII—XVIII вв. в аспекте книжности и разговорности: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Н.А. Коскина. — Архангельск, 2013. — 22 с.
13. Кутина Л.Л. Вопросы лексической семантики в Словаре Академии Российской (1789—1794) / Л.Л. Кутина // Словари и словарное дело в России XVIII в. — Ленинград: Наука, 1980. — С. 70—89.
14. Меркулова В.А. Очерки по русской народной номенклатуре растений / В.А. Меркулова. — Москва: Наука, 1967. — 258 с.
15. Оленников Д.Н. Подорожник большой (*Plantago major* L.): химический состав и применение / Д.Н. Оленников, А.В. Samuelsen, Л.М. Танхаева // Химия растительного сырья. — 2007. — № 2. — С. 37—50.
16. САР — Словарь Академии Российской: в шести томах / Российская академия наук, Отделение историко-филологических наук, Московский гуманитарный институт имени Е.Р. Дашковой. — Москва: МГИ им. Е.Р. Дашковой, 1789—1794. — Т. I—VI.
17. СЛРЯ XI—XVII — Словарь русского языка XI—XVII вв. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. С.Г. Бархударов. — Москва: Наука, 1975—2017. — Вып. 1—30.
18. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: Перевод с нем. — 3-е изд., стереотип. — Москва: Азбука-Терра, 1996. — Т. I—IV.
19. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. — 3-е изд. — Москва: Русский язык, 1999. — Т. 2. — 560 с.
20. Шанский Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — Москва: Дрофа, 2002. — 400 с.
21. Шейна Н.В. История наименования трав в русском языке XI—XVII вв.: (лексикографический аспект): автореферат диссертации ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Н.В. Шейна. — Москва, 1995. — 24 с.

© Анциферова Ольга Николаевна (antsiferovaon@yandex.ru), Ольшванг Ольга Юрьевна (olga020782@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА INSIGHT В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АНАЛИЗ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ

**Арипова Дарья Андреевна**

Кандидат филологических наук, доцент,

Иркутский национальный

исследовательский технический университет

aripovad@mail.ru

## ACTUALIZATION OF ENGLISH CONCEPT INSIGHT: CORPUS DATA ANALYSIS

**D. Aripova**

*Summary:* The article is devoted to the study of the English concept INSIGHT. Cognitive signs and the semantic content of the concept are specified. The most frequent verbal-nominal constructions and adjective-noun combinations with the noun insight are analyzed, their semantic and syntactic peculiarities are revealed. The material is based on British National Corpus.

*Keywords:* concept, conceptual sign, frequency, semantics, evaluation, insight.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию концепта INSIGHT в английском языке. В работе выявляются когнитивные признаки указанного концепта, уточняется его смысловое содержание в контексте. Анализируются наиболее частотные глагольно-именные конструкции, а также атрибутивно-номинативные комплексы с компонентом insight, выявляются их семантические и синтаксические особенности. В качестве материала используются корпусные данные английского языка, в частности, Британского национального корпуса.

*Ключевые слова:* концепт, концептуальный признак, частотность, семантика, оценка, понимание.

Интеллектуальные процессы, в результате которых человек формирует осмысленные, либо интуитивные суждения, находятся в фокусе внимания современных психологов, педагогов, экологов, социологов, психоаналитиков и психотерапевтов. Инсайт – многозначное явление, определяющееся как мыслительное структурирование интеллектуального поля в результате внезапного усмотрения в психологии [6]; подсознательная потребность человека, обуславливающая его мотивацию в экономике [3]; внезапное постижение событий, или ситуаций, не связанное с прошлым опытом индивида [13], творческая интуиция в педагогике [7]. Научный интерес лингвистов к данному феномену сосредоточен на рассмотрении концепта INSIGHT как иррационального конституента категории Understanding, основными характеристиками которого выступают чувственное восприятие мира и способность человека интуитивно понимать происходящее, а также мотивы и мысли окружающих людей [12]. Цель данного исследования – изучить понятийный объём концепта INSIGHT, выявить и описать когнитивно-номинативные особенности данного концепта с точки зрения частотности употребления глагольно-именных и атрибутивно-субстантивных конструкций с указанным понятием в современном английском языке. Основные методы исследования, применяемые в данной работе – метод семантико-когнитивного анализа, метод корпусного анализа, лексикографический метод, методы контекстуального и количественного анализа, общенаучные методы сравнения, обобщения и интерпретации.

Для уточнения узусуального понятийного содержания концепта INSIGHT и его регулятивных признаков, отобразённых в коллективном языковом сознании носите-

лей английского языка, обратимся к англо-английским толковым словарям. На основании полученных данных выделяем два основных концептуальных признака изучаемого понятия:

1. the ability to have a clear, deep, and sometimes sudden understanding of a complicated problem or situation [18]; the ability to see and understand clearly the inner nature of things [19]; the ability to see and understand the truth about people or situations [22]. Признак актуализирует значение «способность ясно/точно видеть и понимать сложные задачи/ситуации / внутреннюю суть вещей / людей».
2. a clear understanding of the inner nature of some specific thing [19]; the act or result of apprehending the inner nature of things or of seeing intuitively, penetration [20]. Распредмечиваемое значение данного признака – «точное понимание / интуитивное постижение / предвидение внутреннего смысла».

Отметим, что первый признак репрезентирует процесс проникновения в сущность происходящего, в результате которого происходит формирование правительных представлений о субъектах, объектах действительности, глубокое понимание сложных задач и событий. Семантический фокус второго признака – интуитивное понимание, непосредственное постижение, предвосхищение явлений или событий, подытоживающее алогический когнитивный процесс.

Изучение истоков возникновения концепта INSIGHT и его признаковых изменений показывает, что субстантив insight восходит к древнеанглийскому 'innsiht' – «ментальное видение, понимание чего-либо изнутри». В

1580-х лексема приобретает новое смысловое наполнение, номинируя значение «проницательное понимание человека, или скрытых свойств вещей» [21].

Языковой корпус – динамическая и продуктивная система, содержащая актуальную и достоверную языковую фактологию. Корпус текстовых фрагментов представляет собой упорядоченную совокупность укрупнённых языковых единиц, объединяемых на основании их принадлежности к определенному функциональному стилю, частотности употребления и соотносённости с терминологическими и другими языковыми базами данных [15]. Инструментарий корпусных данных позволяет определить частотные показатели тех или иных лексем, установить их сочетаемость с другими словами, уточнить и дополнить их концептуальные признаки [1]. Рассмотрение абстрактного языкового феномена в контекстуальном окружении является продуктивным, так как расширенная синтагматика предоставляет возможность зафиксировать его дополнительные смысловые оттенки. С целью наиболее полного и точного описания концепта INSIGHT проанализируем систематизированные данные Британского национального корпуса (BNC). Из 1397 публицистических, художественных и научных текстовых отрезков корпуса наиболее частотные глагольно-объектные модели: *give + insight* (159 упоминаний), *provide + insight* (86 упоминаний), *gain + insight* (83 упоминания), *have + insight* (58 упоминаний), *offer + insight* (22 упоминания), *get + insight* (15 упоминаний) [17].

Отметим, что глаголы *give*, *have* и *get*, выступая носителями семантико-синтаксической (*have*) и лексико-семантической (*give*, *get*) эврисемии [14], модифицируют и дополняют смысл глагольно-именных конструкций с абстрактным компонентом *insight*. В приведённых ниже фрагментах дискурса сочетание *to give an insight* актуализирует значение «давать представление о работе электронных устройств, показателях физического и психического состояния человека на основании имеющихся визуальных, материальных, исторических, научных и других накопленных данных»: *In the center of the city, you can find the Tech Museum, the goal of which is to give an insight into the work of modern computers and the latest software* [17]; *For over 40 years scientific research into how the action and interaction of the body's autonomic nervous system can be detected and analyzed in such a way as to give an insight into the body's total state of physical and mental health* [17].

На втором месте по частоте употреблений находятся конструкции с глаголом-оператором *provide*, который манифестирован главным образом в научно-технических, научно-публицистических и научных текстах. В анализируемых текстовых отрезках объект действия локализован в ментальном пространстве познающих субъектов и обусловлен исследовательской, либо аналитиче-

ской деятельностью специалистов конкретной области знаний:

*New interpretations of the traditional shape and style provide an insight into the contemporary and modern requirements of the clients; The findings provide insight into the role of genetics in this behavior* [17].

Смысловое содержание глагольно-объектной группы *gain + (an) insight* в дискурсивном окружении обусловлено непосредственно семантикой языкового знака *gain* – глагола социальной деятельности по достижению цели [11]. Так, например, профилирующим компонентом познания сущностных свойств торговли, или получения представления о духовных сущностях является приложение усилия в виде копирования успешных сделок новичками, или прочтения книги студентами:

*Anyway, copying deals of experienced traders, a beginner gains an insight into their methodology, logic and strategy; The units of Book 1 basically seek to help the students gain insights into certain spiritual matters* [17].

Глагольно-именные конструкции с эврисемантами *have* и *get* при употреблении с лексемой *insight* объективируют значение «иметь / получать достоверные знания в результате анализа предоставляемых данных»:

*If your profile is public, your future employer could have an insight into more than just your qualifications and work experience; The public will also get an insight into how some of the special effects were created* [17].

Перформативный глагол *offer* в объектном согласовании с лексемой *insight* в предложениях демонстрирует сочетаемостные потенции с левосторонними абстрактными и пропозициональными актантами:

*Such stark truths offer insight into why these poles may pique our curiosity; The things that can make it hard to talk also offer insight into your relationship* [17].

Примечательно, что в конструкциях с предикатами *give*, *provide*, *offer* в роли подлежащего выступает активный неодушевленный субъект – каузатор, репрезентированный абстрактными, либо конкретными номинантами, обозначающими культурные продукты, научные данные и другие отвлеченные понятия. В глагольно-объектных моделях с языковыми единицами *gain*, *have*, *get* подлежащее представлено активным познающим субъектом, мыслительное действие при этом направлено на извлечение информации из абстрактных и отвлеченных понятий.

Наличие плюральной формы и определённого артикля *a (an)* у языковой единицы *insight* заслуживают отдельного внимания. Принадлежность изучаемого понятия одновременно к исчисляемым и неисчисляемым именам существительным фиксируется во многих аутентичных словарях [18, 19, 22, 23], а также вербали-

зована в текстовых фрагментах различной стилистической направленности. Контекстуальная плюрализация свидетельствует о дифференциации объекта в профессиональном языке [2]. В следующих примерах форма множественного числа лексемы *insight* используется для экспликации значения «выводы по результатам аналитической обработки данных и получение экспертных оценок». Таким образом, денотативное значение понятия *insight* «понимание внутреннего смысла» приобретает новые семантические оттенки «выводы по итогам обработки информации» и «получение аналитических оценок»:

An in-house bulletin disseminates the information and insights generated through various evaluations; Assessing performance across regions brings equally interesting insights [17].

Артикль *a (an)* в сочетании с исчисляемым существительным *insight* маркирует выводные данные, представленные в виде дробных содержательных единиц, анализируя потенциальную возможность существования альтернативных представлений:

These differences give us an insight into how best to manage night terrors and nightmares [17].

С целью конкретизации и систематизации содержательных признаков концепта *INSIGHT* проанализируем адъективно-субстантивные словосочетания, построенные по модели «*adjective + insight*», в Британском национальном корпусе [17]. Композиционная семантика сочетаний атрибута с существительным демонстрирует неоднородность и комплексность указанных конструкций, поскольку значение таких комплексов не сводится к сумме значений их конститuentов [10].

Языковые единицы с оценочной семантикой вовлекают в номинативный процесс сложное отношение субъекта к объекту по шкале «хорошо / плохо» [5], который, в свою очередь, обуславливает наличие у оценочных понятий эмотивного и экспрессивного компонентов [4, 8, 9, 16]. Анализ частотности вербализации атрибутивно-субстантивных словосочетаний показал, что нейтральные по показателю эмоциональной экспрессии коллокации *good insight* представлены в количестве 93 упоминаний, при этом самую высокую частотность демонстрируют сочетания с прилагательным сравнительной оценки *better insight* – 153 упоминания, и наименьшую по количеству группу составляют языковые знаки *best insight* – 31 упоминание. Примерно в таком же соотношении находим атрибутивные комплексы: *deep insight* (54 упоминаний) – *deeper insight* (89 упоминания) – *deepest insight* (19 упоминаний). Коллокации с определяющим компонентом *clear* распределены следующим образом: *clear insight* (47 упоминаний) – *clearer insight* (18 упоминаний) – *clearest insight* (3 упоминания). Интересно, что антонимы лексем *good – bad; deep – shallow / surface; clear – vague / fuzzy* в

положительной, сравнительной и превосходной степенях отсутствуют в изучаемом материале [17].

При оценке языкового знака *insight* с атрибутами в сравнительной и превосходной степени сопоставлению подвергаются такие аспекты, как ясность понимания, глубина и точность постигаемого содержания.

Атрибутивно-номинативный комплекс *better insight* в контекстном окружении объективирует значение «лучшее уяснение превентивных мер пожарной безопасности, а также эффективности учебных программ», формируемое при помощи использования конкретного эпистемического метода и рассмотрения критериев оценивания обучения:

Using this method of examining and understanding fire threats provides better insight to help you protect your business; By incorporating these two additional criteria, you can get better insight into the effectiveness of your training programs [17].

Высшую оценку способности разобраться в перспективной торгово-промышленной деятельности за счет привлечения к анализу основных экономических показателей выражает коллокация *the best insight*:

This final set known as leading economic indicators are of particular interest to traders, as they offer the best insight into the likely trajectory of future economic activity [17].

Манифестация смысла «более глубокое понимание природы и истории города, детерминированное конкретными знаниями и наличием многочисленных музеев» прослеживается в адъективно-именном сочетании *deeper insight*:

This knowledge enables the development of future technologies and provides a deeper insight into nature; Numerous museums provide an interesting, deeper insight into the city's history [17].

Самая точная концепция того, какой должна быть дальнейшая жизнь порождается размышлениями о будущем сквозь призму имеющихся у человечества знаний и объективируется в английском языке словосочетанием *the deepest insight*:

Perhaps the deepest insight that comes from thinking about later life as a chance to exploit knowledge acquired over decades is this: life should get better over time [17].

В следующих текстовых фрагментах сочетание *clearer insight* эксплицирует более четкое представление о национальной системе правовой помощи и о работе сайта, достигаемое посредством хорошо организованной структурированной предоставляемой информации и предлагаемого научного инструментария:

Students also learned to structure their public lectures so that the general public can gain clearer insight into the

national legal aid system and use it more often to find solutions to their everyday problems; Using the tools I listed in this article you can gain a clearer insight into how your site is performing and figure out where it is deficient [17].

Абсолютное положительное оценивание аналитических выводов, формируемых на основании определенной книжной информации, актуализируется с помощью атрибутивного словосочетания *one of the clearest insights*:

His recent book, 'McMafia', has provided one of the clearest insights [17].

Языковое сознание закрепляет эксплицитную категоризацию градуальности в современном английском языке, которая воплощается в именном словосочетании *degree of insight*. В Британском национальном корпусе встречаем 6 указанных сочетаний. Продуктивной коллокацией является *lack of insight* – количество упоминаний с ней составляет 57 [17]. Существительное *lack*, словарное значение которого – 'the state or condition of not having any or enough of something' [23], в сочетании с предлогом *of* и исследуемым номинантом *insight* реализует в тексте семантический элемент «отсутствие понимания другой точки зрения»:

In cases where the conflict was based on a misunderstanding or a lack of insight to the other's point of view, a simple apology can work wonders, and an open discussion can bring people closer together [17].

Конструкция *loss of insight*, представленная 3 упоминаниями, в дискурсивном окружении объективирует значение «потеря когнитивных функций» в результате развития болезни:

This dementia often causes a loss of insight and so the person may say and do things at the wrong time and in the wrong place [17].

Вторую многочисленную группу атрибутивно-номинативных словосочетаний образуют коллокации с эмоционально окрашенными прилагательными в положительной степени: *special insight* (111 упоминаний), *valuable insight* (108 упоминаний), *unique insight* (106 упоминаний), *fascinating insight* (36 упоминаний), *keen insight* (35 упоминаний), *brilliant insight* (32 упоминания), *remarkable insight* (31 упоминание), *amazing insight*

(27 упоминаний), *wonderful insight* (25 упоминаний), *excellent insight* (14 упоминаний), *tremendous insight* (21 упоминание), *stunning insight* (7 упоминаний), *fantastic insight* (7 упоминаний), *compelling insight* (5 упоминаний), *perfect insight* (2 упоминания) [17]. Перечисленные прилагательные усиливают эмотивный потенциал лексической единицы *insight*, так как изначально содержат в себе интенсификатор «*extremely*» / «*very*». Указанные конструкции выражают высокую степень проявления признака «хорошее понимание, достоверная аналитическая информация» и реализуют оценочную категорию.

Итак, исследование показало, что концепт INSIGHT в современном английском языке инкорпорирует в себе следующие признаки: «понимание сущностных причин и взаимосвязей» и «проницательная догадка, интуитивное озарение». Наиболее частотные глагольно-именные конструкции репрезентированы сочетаниями *give / provide / offer / gain / have / get + insight*. При этом глаголы *give, provide, offer*, управляя лексемой *insight*, реализуют левую валентность с помощью абстрактных и отвлеченных понятий, каузирующих познавательный процесс. Предикаты *gain, have, get* с правосторонним актантом *insight* управляют активным одушевленным субъектом, который осуществляет мыслительные операции над абстрактными объектами. Плурализация словоформы *insight* объективирует значение «неочевидные знания, скрытые закономерности и представления, аналитические выводы». Манифестируя признак «достоверные знания, основанные на результатах анализа», номинант *insight* становится исчисляемым существительным и употребляется с неопределенным артиклем. Концепт INSIGHT является объемной и многомерной ментально-лингвальной структурой, о чем свидетельствует высокая частотность употребления оценочных атрибутивно-субстантивных коллокаций с ним. Прилагательные *good, deep, clear* актуализируют положительную, сравнительную и абсолютную степени проявления следующих содержательных свойств определяемого ими понятия *insight*: градуированность, уровневость и детализированность. Анализ высокочастотных атрибутивных определителей концепта INSIGHT демонстрирует большое количество эмоционально окрашенных прилагательных, обозначающих высшую степень положительного качества изучаемого ментефакта и отсутствие определенных с пейоративной коннотацией.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айкина Т.Ю., Сыскина А.А., Щеголихина Ю.В. Особенности функционирования фразеологических единиц с семантическим компонентом «учение / learning» в английском языке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып 1 (869), 2023. С. 9-15.
2. Акай О.М. О множестве грамматической нормы // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 6 (62). С. 206-209.
3. Апаликов И.С. Модель «потребность-инсайт-бренд» // Вестник Московского университета МВД России. 2013. №1. С.147-148.
4. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.

6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
7. Вишнев С.М. Основы комплексного прогнозирования. М.: Наука, 1977. 287 с.
8. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.
9. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. 495 с.
10. Кубрякова Е.С. О нетривиальной семантике в сочетаемости прилагательных с существительными // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 148-153.
11. Кузьмичева В.А. Фреймовая семантика в исследовании глаголов со значением социальной деятельности по достижению цели // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета, 2007. № 33. С. 214-224.
12. Малинович М.В., Арипова Д.А. Понимание: когнитивно-функциональное исследование // Концепты. Категории: Языковая реальность: Коллективная монография к юбилею профессора М.В. Малинович. Иркутск: ИГЛУ, 2011. С. 277-296.
13. Педагогический терминологический словарь, 2006. [Электронный ресурс] // Российская национальная библиотека. URL: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 08.07.2023).
14. Плоткин В.Я. Строй английского языка. М.: Высшая школа, 1989. 239 с.
15. Потапов В.В., Матвеева А.Е. Развитие корпусной лингвистики как науки и ее влияние на общую теорию языка // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия б: Языкознание. Реферативный журнал. 2022. № 4. С. 54-61.
16. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
17. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 10.07.2023).
18. Cambridge English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/insight> (дата обращения: 09.07.2023).
19. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/insight> (дата обращения: 09.07.2023).
20. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/insight> (дата обращения: 09.07.2023).
21. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=insight> (дата обращения: 09.07.2023).
22. Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/insight?q=insight> (дата обращения: 09.07.2023).
23. The Britannica Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/dictionary/lack> (дата обращения: 10.07.2023).

© Арипова Дарья Андреевна (aripovad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Иркутский национальный исследовательский технический университет

## МЕЖДУ ДОКУМЕНТАЛЬНЫМ И ХУДОЖЕСТВЕННЫМ: ОСОБЕННОСТИ КОНТЕНТА ПОВЕСТИ СВЕТЛАНЫ АЛЕКСИЕВИЧ «ЦИНКОВЫЕ МАЛЬЧИКИ»

Гао Цзысянь

Соискатель, Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова  
Gaozixian@yandex.ru

### BETWEEN DOCUMENTARY AND FICTION: FEATURES OF THE CONTENT OF THE NOVEL BY SVETLANA ALEXIEVICH "ZINC BOYS"

Gao Zixian

*Summary:* The subject of the study is the novel by Svetlana Alexievich «Zinc Boys» (1989). Its purpose is to identify the content aspects of this story as one of the most notable works of Russian non-fiction prose. The main research methods are analytical, descriptive and logical comparison method. The analytical method is used in the study of the role specifics of the main parts of the work, the identification of key characters and their characteristics. The descriptive method is used in the comparison and generalization of literary and critical materials. The method of logical comparison is necessary when considering the contradictory image of war created as the narrative develops by its various participants. Each of the parts of S. Alexievich's book opens a person's path to the mysteries of existence in its own way. In the first part, a soldier goes to war, in the second part he meets death for the first time, in the third part his fate is decided: he will return home alive or in a zinc coffin. The narrator's thoughts and ideas are transmitted through diaries, interviews, through the discordant confessions of soldiers and nurses, wives and mothers, through memories of everyday combat. The author of this study comes to the conclusion that the writer with great expressiveness recreated, first of all, the traumatic emotional experience of a generation of Soviet people of the 1980s who found themselves in a world alien to them and generally hostile to them, and also attracted readers' and public attention to the pain and suffering of their relatives.

*Keywords:* "Zinc boys", non-fiction prose, documentary fiction, Afghanistan, Svetlana Alexievich, narrative, confession, homeland.

*Аннотация:* Предметом исследования является повесть Светланы Алексиевич «Цинковые мальчики» (1989). Его цель - выявление содержательных аспектов этой повести как одного из наиболее заметных произведений русской прозы нон-фикшн. Основные методы исследования - аналитический, описательный и метод логического сопоставления. Аналитический метод применяется при изучении ролевой специфики основных частей произведения, выделении ключевых персонажей и их характеристиках. Описательный метод - при сопоставлении и обобщении литературно-критических материалов. Метод логического сопоставления необходим при рассмотрении противоречивого образа войны, создаваемого по мере развития повествования различными его участниками. Каждая из частей книги С. Алексиевич по-своему открывает путь человека к загадкам бытия. В первой части солдат отправляется на войну, во второй части он впервые встречается со смертью, в третьей части решается его судьба: живым он вернется домой или в цинковом гробу. Мысли и представления повествовательницы передаются через дневники, интервью, через разногласные признания солдат и медсестер, жен и матерей, через воспоминания о боевых буднях. Автор настоящего исследования приходит к выводу о том, что писательница с большой выразительностью воссоздала, прежде всего, травматический душевный опыт поколения советских людей 1980-х годов, оказавшихся в чужом для них и в целом враждебном к ним мире, а также привлекла читательское, общественное внимание к боли и страданиям их родных.

*Ключевые слова:* «Цинковые мальчики», проза нон-фикшн, документально-художественная проза, Афганистан, Светлана Алексиевич, нарратив, исповедь, родина.

**А**ктуальность работы обусловлена ориентацией на осмысление нового этапа эволюции художественно-документальной прозы как явления, имеющего общественно-историческое значение. Типологической особенностью этой прозы является сведение художественного вымысла к минимуму, поскольку основу произведений составляют достоверные материалы, реальные факты. Творческим методом автора является объединение интервью, писем, отрывков бесед, отдельных высказываний в эстетически цельный, динамично развивающийся текст [8, с. 198]. При этом текст остается композиционно гетерогенным, отчего в той или иной степени ему всегда свойственны фрагментарность, на-

рушения причинно-следственных связей, нелинейность, эмоциональная перенасыщенность [11, с. 139].

В одном из интервью Светлана Алексиевич рассказала, что ее целью было преобразование живого слова повествователя в слово героя произведения, поэтому «Цинковые мальчики» можно назвать «романом голосов», в котором отдельные истории из жизни людей сплетаются в роман чувств. В этом отношении повесть стала альтернативным вариантом советской истории, в которой участники афганской войны в стилистике полифонизма рассказывают свои истории, вспоминают о своих взлетах и падениях, тревогах и надеждах [10, с. 47].

**Цель** данной работы состоит в обращении к содержательным аспектам повести «Цинковые мальчики» в их многообразии. Основными **задачами** являются: 1. Выделение основных содержательных аспектов в повести «Цинковые мальчики». 2. Сопоставительный анализ этих аспектов в исторической перспективе.

**Научной новизной** исследования является обращение к контенту повести «Цинковые мальчики» как определенной типологической модели художественно-документальной прозы. Разграничение его смысловых аспектов, предпринятое в исследовании, открывает эстетическое многообразие этого вида современной литературы.

Светлана Алексиевич была удостоена Нобелевской премии по литературе за творчество, ставшее *«памятником страданию и мужеству в наше время»* [1, с. 500]. Соглашаясь с этой обобщающей формулировкой, видный немецкий славист Клеменс Гюнтер одновременно отмечает, что повесть «Цинковые мальчики» не является «памятником» или «свидетельством», а напротив, выходя за рамки «собираания голосов», представляет собой «художественную трансформацию смыслов». Благодаря этому она обладает «эстетической силой» [14, с. 87].

Повесть Светланы Алексиевич представляет собой сплав разнообразных документов с традиционными формами репортажа, бесед, интервью, к которому присоединяются собственные впечатления от встреч более чем со 100 солдатами и офицерами - героями и источниками документально-художественного повествования: артиллеристами, мотострелками, минометчиками, танкистами, саперами, летчиками, разведчиками, связистами, медсестрами, военврачами, служащими тыла и др., сконцентрированные в двух разделах: «Из дневниковых записей для книги» и «Из дневниковых записей после книги». Особое место занимают признания, исповеди вдов и матерей погибших солдат, до того никогда не вводившиеся непосредственно в ткань документальных повествований о войне.

Белорусская исследовательница О.Н. Губская определяет конституирующую особенность композиции «Цинковых мальчиков» как «текст в тексте»: *первый текст* – непосредственно интервью жен, матерей и вдов воинов, которые автор брала у них; *второй текст* – обработанный «вторичный» текст, который получился в результате художественного переосмысления в памяти автора [6, с. 471]. В результате повесть сложилась как трансформация нарративных событий сквозь призму авторского сознания. Монологи, из которых большей частью состоит повесть, отличаются предельной откровенностью, ведь люди, у которых брала интервью Алексиевич, знали, что она не назовет их подлинных имен: *«Одни про- сили о тайне исповеди, других сама не могу оставить*

*беззащитными перед теми, кто поспешит упрекнуть, бросить в их сторону: «Полный рот крови, а они еще горворят». А в дневнике я сохранила фамилии. Может, когда-нибудь мои герои захотят, чтобы их узнали»* [3, с.11].

В отличие от повести «У войны не женское лицо», в «Цинковых мальчиках» не только воссоздаются картины, эпизоды, переживания прошлого. Афганское прошлое не было отделено от момента повествования многими десятилетиями, как годы Великой Отечественной войны. В то время, когда выстраивалась книга, оно было совсем рядом, и внутреннее состояние людей писательница запечатлевала в развитии, крупно обрисовывая психологические перемены, происходившие с молодыми ветеранами после возвращения из «дружественной страны». Новое измерение всему повествованию придал раздел «Суд над “Цинковыми мальчиками” (История в документах)», добавленный в последней редакции: *«Документы – живые существа, они меняются и колеблются вместе с нами, из них без конца можно что-то доставать. Что-то новое и необходимое нам именно сейчас»* [4, с. 14]. При этом Алексиевич писала не журналистские очерки, но создавала «историю чувств». Балансируя на тонкой грани между журналистикой и прозой, в «Цинковых мальчиках» она документировала историческое прошлое посредством «реальных голосов», воскресивших ранее неизвестные подробности обстоятельств того времени и глубинные переживания людей.

В Афганистане почти каждый из ветеранов чувствовал себя героем войны, верил, что, рискуя жизнью, спасает Родину. Однако домой, как справедливо отмечает, например, Х.Н. Темаева, вернулись люди, одинокие в постигшем горе, война оставила в их душах неизгладимый отпечаток [13, с. 106].

Тема потерянного поколения доминирует в творчестве С. Алексиевич, родственном по духу пацифистским произведениям Э. Хемингуэя, Э.М. Ремарка, Скотта Фицджеральда, Л.Ф. Селина и др. Многие участники афганской войны догадывались о неизбежности грядущего одиночества: *«Мы уже предчувствовали, что когда вернемся, будем потерянным поколением»* [2, с. 70].

Книга состоит из следующих частей: 1. предисловие автора «Вечный человек с ружьем»; 2. «Из дневниковых записей для книги»; 3. тематические разделы «День первый», «День второй», «День третий»; 4. «Из дневниковых записей после книги»; 5. «Еще один рассказ вместо эпилога, он же пролог»; 6. История в документах «Суд над “Цинковыми мальчиками”». Каждый из «Дней» имеет подзаголовок из Священного Писания, три дня ассоциируются с библейским триединством, с днями сотворения мира. Так в произведении создается свой сюжет, своя история, воплотившаяся в целостную картину мира с опорой на феномены жизни и смерти [9, с. 46].

Каждая из частей книги по-новому соприкасается с тайнами мироздания. В предисловии война характеризуется как «условия, при которых человеку хочется убивать», как ненависть, которая возникла в душах людей [2, с. 12].

Основное содержание книги составили истории молодых мужчин и женщин, которых призвали выполнять долг перед Родиной, поскольку для них «границы нравственности очерчены военным приказом» [2, с. 15]. Постоянно нежелание автора писать о войне: «Я не хочу больше писать о войне» [2, с. 14]. Имена людей скрыты, но отдельно опубликован полный список фамилий с указанием званий, рода войск: «*Может, когда-нибудь мои герои захотят, чтобы их узнали*» [2, с. 26].

«День первый» имеет подзаголовок из Евангелия от Матфея: «*Ибо многие придут под именем Моим*». В этой части автор показывает, как пришли на войну гранатометчики, водители, артиллеристы, военные советники, санструкторы, связисты, минометчики, рядовые солдаты и офицеры, воспроизводятся также воспоминания матерей. В этой части много историй о патриотическом воспитании молодежи, о военных училищах и вузах. Вернувшиеся с войны делятся своими переживаниями, вспоминают о человеческих потерях, душевных ранах. Но капитан-вертолетчик после тяжелейшей контузии не в состоянии узнать ни мать, ни жену, с которой у него двое сыновей: «*Стоит возле палаты красивая женщина... Глянул: стоит, пусть себе стоит. Где жена? А это была моя жена... Вроде знакомое мне лицо - но я его не узнаю... <...> Врачи обещают, что память может вернуться... Тогда у меня будет две жизни... Та, что мне рассказали... И та, что была...Тогда приезжайте, расскажу про войну...*» [2, с. 101].

Главная мысль «Дня первого» связана с тем, что военные воспоминания, в отличие от иных, не забудутся, что война останется в памяти навсегда, как и пришедшее на ней другое понимание мира. Людям, вернувшимся «оттуда», будет тяжелее переносить ожидание в очереди, неприятности в быту и многие другие тягостные обстоятельства, которые в Афганистане решались одним выстрелом.

Вторая часть под названием «Второй день» имеет подзаголовок из Книги Иова «*А другой умирает с душой огорченною...*». В этой части ветераны – командиры пехотного и минометного взводов, женщины-военнослужащие, гранатометчик, капитан-артиллерист, наводчик-оператор, майора–пропагандист, сапер, военврач, танкист и другие – рассказывают о том, какой они видели смерть на войне, что они о ней думают. Их рассказы дополняются воспоминаниями жен и матерей некоторых солдат. Людей в советской стране часто спасал, по признанию одного из них, мир музыки, мир прекрасных

книг. «*Не представляю, чтобы я пошел в школу и рассказывал о войне, о том, как из меня, еще несформированного человека, лепили <...> что-то такое, что хотело только есть и спать. Это тот кусок моей жизни, от которого хочу отделиться, а не слиться с ним*» [2, с. 162].

Описание трагедий войны сопровождается в этой главе воспоминаниями о детских годах и первых привязанностях будущих солдат. Заканчивается она рассказом рядового связиста, которому снится один и тот же сон, как его живого хоронят в деревянном гробу люди, не понимающие, что он жив. Этот онейрический сюжет сливается с мыслью автора о том, что земляки не понимают тех, кто вернулся с войны, не понимают, как тяжело им перестроиться и жить по правилам мирной жизни. «*До нас никому нет дела. <...> Если бы нас не было так много, сотни тысяч, нас замолчали бы, как замолчали в свое время Вьетнам, Египет...*» [2, с. 173].

Третья часть начинается словами из Ветхого Завета «*Не обращайтесь к вызывающим мертвых. И к волшебникам не ходите...*». В этой главе Алексиевич сопрягает истории о дружбе, взаимовыручке, героизме, о любви и о разочарованиях: «*Я помню... Она меня любила. Плакала*» [2, с. 206]. «*Когда мы вернулись с войны, я понял что мы не нужен.*» [2, с. 238]. Рядовые и офицеры, медсестры, жены и матери солдат делятся не только своими прошлыми переживаниями, но и задумываются о том, почему об афганской войне нет песен, нет стихов и книг.

В разделе «Из дневниковых записей после книги» С. Алексиевич размышляет о людях, которые верили своей стране, о матерях, потерявших единственных сыновей, о героях времени. Ей писали, что с войны вернулось не потерянное, не больное, а найденное поколение, это герои, которые достойно защищали свою Родину. «*Мы воевали хорошо, храбро. За что вы нас? Я целовал на коленях знамя, я дал присягу. <...> Мы любим Родину, мы ей верим*» [2, с.198]. «*Мы перед Родиной чисты. Я честно выполнил свой солдатский долг*» [2, с. 211].

Писательницу обвиняли в том, что она якобы лишает молодежь нашей героической истории, требовали от нее справедливости. Заканчиваются записи трагично – хватающими за душу надписями на могилах солдат, которые сделали их родные, и рассказом матери, сын которой, вернувшийся с войны другим человеком, стал убийцей («... Вместо эпилога, он же пролог»).

Последняя редакция книги завершается хроникой суда над «Цинковыми мальчиками». Матери и жены, потерявшие в Афганистане своих сыновей и мужей, обвинили Светлану Алексиевич в искажении фактов, клевете, в том, что она якобы представила защитников отечества как убийц, мародеров, наркоманов и насильников. Им была «*не нужна эта страшная правда*» [2, с. 107].

Исследователи творчества С. Алексиевич обращают внимание на художественный пласт в ее произведениях, в частности, образы природы Афганистана, горных массивов, которые порой помогали искалеченным и внутренне опустошенным людям, потерявшим во времени и пространстве, обрести какие-то ориентиры в окружающем мире. Факты для писательницы не только соединяются в истории людей, но и бросают свет в глубины человеческого бытия.

### Заключение

Таким образом, в «Цинковых мальчиках» реализуются различные содержательные аспекты. Повествование ведется от первого и третьего лиц. Архитектоника повести поэтапно приводит читателя к мысли о несправедливости войны. Раздел о судебных разбирательствах является подтверждением того, что многие люди по-прежнему, бездумно идеализируют войну.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексиевич С.А. Время секунд-хенд. М.: Время, 2013. 512 с.
2. Алексиевич С.А. Цинковые мальчики. М.: Время, 2006. 320 с.
3. Алексиевич С.А. Цинковые мальчики. М.: Мол.гвардия, 1990. 172 с.
4. Алексиевич С.А. У войны не женское лицо. М.: Время, 2019. 352 с.
5. Губская О.Н. Специфіка нараццў ў дыскурсе Святланы Алексіевіч: Про ET Contra // Часопіс Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Філалогія. 2021. № 1. С. 14-24.
6. Губская О.Н. Нарративная специфика произведений Светланы Алексиевич. // Государства Центральной и Восточной Европы в исторической перспективе: сборник научных статей по материалам V Международной научной конференции. Вып. 5. 2020. С. 469-475.
7. Гурска К. Творчество Светланы Алексиевич в контексте развития художественно-документальной прозы (повесть «Цинковые мальчики») // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение, журналистика. 2017. № 2. С. 291-301.
8. Михалева О.И., Деминова М.А. Жанровые особенности публицистики С.А. Алексиевич // Медиаисследования. 2014. № 1. С. 198-210.
9. Романова С.В. Интертекстуальные стратегии в документальной прозе С.А. Алексиевич // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. 2018. № 9 (12). С. 44-46.
10. Саини С., Поплавская И.А., Саксена Р. Особенности литературной рефлексии героев в прозе С.А. Алексиевич («Цинковые мальчики»). // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. С. 47-54.
11. Сивакова Н.А. Специфика эволюции документальной литературы в XX веке. // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2014. № 12. С. 139-143.
12. Темаева Х.Н. Отражение правды жизни и структурная организация повести Светланы Алексиевич «Цинковые мальчики» // Известия Чеченского государственного университета. 2021. № 2 (22). С. 49-52.
13. Темаева Х.Н. Соотношение документального и художественного в творчестве Светланы Алексиевич. // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 1. С. 101-110.
14. Günther Cl. Mehr als Geschichte. Svetlana Aleksievič // Osteuropa. Berlin; Stuttgart, 2018. №1–2. S. 83-97.

© Гао Цзысянь (Gaozixian@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТА «БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ» КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

**Игнатьева Татьяна Викторовна**

Кандидат филологических наук, доцент,

Академия ФСИИ России (г. Рязань)

*Ignatjeva.ryazan@yandex.ru*

### STUDY OF THE CONCEPT OF "FUTURE PROFESSION" AS A WAY TO DEVELOP A LINGUISTIC PERSONALITY

*T. Ignatieva*

*Summary:* The article analyzed the structure of the language personality and the possibilities of its formation within the framework of the disciplines "Russian language and culture of speech", "Russian language in business documentation" and "Russian language in business communication". The methodological aspects of studying the Russian language at the university based on the idea of professional communicative competence are considered. A methodology for teaching a number of sections of the Russian language based on the formation of a holistic professional language personality and the development of an idea of the future profession (a gradual detailed study of the concept of "future profession" through the development of stylistic norms and rules for drawing up documents).

*Keywords:* language personality, communicative competence, concept "future profession", methodology of teaching the Russian language in a university.

*Аннотация:* В статье проведен анализ структуры языковой личности и возможностей ее формирования в рамках дисциплин «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» и «Русский язык в деловой коммуникации». Рассмотрены методические аспекты изучения русского языка в вузе, опирающиеся на представление о профессиональной коммуникативной компетенции. Предложена методика преподавания ряда разделов русского языка на основе формирования целостной профессиональной языковой личности и выработки представления о будущей профессии (последовательного детального изучения концепта «будущая профессия» через освоение стилистических норм и правил составления документов).

*Ключевые слова:* языковая личность, коммуникативная компетенция, концепт «будущая профессия», методика преподавания русского языка в вузе.

Формирование языковой личности в рамках изучения русского языка в вузе связано с умением воспринимать, воспроизводить и создавать различные тексты, отражающие коммуникативные цели личности и затрагивающие ее индивидуальные характеристики. Представления об индивидуальном характере владения языком зародились в XVIII - XIX вв. (В. Фон Гумбольдт, И.Г. Гердера, Л. Вайсгербера, И.А. Бодуэна де Куртенэ, К. Фосслера и др). В лингвистике термин «языковая личность» впервые употребил В. В. Виноградов, его идеи развили Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, К.Ф. Седов и др. Представление о «языковой личности» открывает перспективы изучения языка как формы и способа жизнедеятельности человека, позволяет осмыслить знания о языке. Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает человека, обладающего способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью» [2, с. 3]. Такая позиция объединяет способности человека с особенностями порождаемых текстов и позволяет создать модель, включающую в себя три структурных уровня: «вербально-семантический, предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным языком...»;

«когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в упорядоченную «картину мира»...»; прагматический – выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [2, с. 8]. Взаимодействие уровней образует «коммуникативное пространство личности».

Дисциплины «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» и «Русский язык в деловой коммуникации», изучаемые в вузах ФСИИ, имеют огромный потенциал, направленный на становление специалиста и воспитание языковой личности. Методические аспекты изучения русского языка традиционно рассматриваются с позиции формирования общекультурных и профессиональных компетенций [1, 5, 7, 9]. Изучение русского языка способствует формированию общекультурных компетенций, развитию способностей к деловому общению, повышению индивидуального уровня культуры речи.

Т.В. Никитина под профессиональной коммуникативной компетенцией курсантов понимает заданную результативную «характеристику курсанта, которая ... определяет готовность и способность использовать

сформированные у него базовые, профессионально-ориентированные и профессионально специализированные коммуникативные знания, умения и способы деятельности для осуществления эффективной профессиональной коммуникации (как письменной, так и устной) в соответствии с моделью методической системы формирования профессиональной коммуникативной компетенцией курсантов вузов ФСИН России» [6]. Задача преподавателя здесь – показать специфику языка определенной профессиональной сферы, научить грамотно использовать различные языковые средства.

Для развития профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в рамках изучения русского языка используется широкий спектр методических приемов, описанных в научной литературе [5, 9], требуется активизировать различные знания, умения и навыки. Опыт показывает, что от сотрудника ФСИН, специалиста, работающего преимущественно с официально-деловыми текстами, требуется владение образностью и яркостью речи, точная передача мысли, в процессе обучения создаются ролевые ситуации, требующие осознания различных условий общения [8]. Для выработки навыков создания документа применяется лингвистический анализ текста. Важную роль играют интерактивные и творческие формы работы (читательские и зрительские конференции, тематические вечера). Таким образом, оказывается, что речь идет не только о создании профессиональных компетенций как заданных характеристик, но и о развитии языковой личности в целом. Л.Н. Федосеева отмечает важность формирования стилистической и культурологической компетентности, которые заключаются в овладении культурой действий «по восприятию, репродукции и созданию текстов разных стилей и, соответственно, жанров, а также культуру коммуникативной деятельности, общения в диалогическом и монологическом режимах с представителями различных социальных групп, национальностей и конфессий» [10, с. 240].

Современная языковая ситуация характеризуется формированием новой жанровой структуры речи и распадом стилистической нормы, в этих условиях будущему специалисту трудно освоить специфику устного и письменного общения. Помочь в этом должно знакомство с текстами различных стилей.

Формирование языковой личности в рамках изучения русского языка связано с умением воспроизводить и воспринимать различные тексты. Активное слушание является одним из навыков, формируемых в процессе обучения. Развить этот навык помогает работа с устными публичными выступлениями. Сложный и интересный материал для такой работы дают тексты дипломатического дискурса, отличающиеся четко сформулированной авторской позицией, сочетанием различного рода клише и средств выразительности, отражением спец-

ифики межкультурной коммуникации. Таким текстом является выступление С.В. Лаврова на общеполитической дискуссии 77-й сессии ГА ООН (Нью-Йорк, 24 сентября 2022 года) [3]. Выступление посвящено проблемам внешней политики, построения многополярного мира и преодоления гегемонии США, обоснованности действий России как ответа на угрозу для мирного населения. Целью речи является информирование и воздействие, она имеет состязательный характер, т.к. является частью общеполитической дискуссии, существующей в рамках Генеральной Ассамблеи.

Речь содержит проявления дипломатического этикета, например, обращение: *Уважаемая госпожа Председатель, уважаемые коллеги, дамы и господа*. Отмечается особое значение местоимений: *Мы приветствуем усилия Генерального секретаря* [3]. С.В. Лавров делает краткое вступление, характеризующее острый момент во внешней политике (*непростой, драматический момент*). В тезисе ставится проблема будущего миропорядка (гегемония или сотрудничество).

Выступающий использует лексические единицы официально-делового стиля: *недоговороспособность, юридически-обязывающие договоренности, во исполнение статьи договора и др.* Для языка дипломатии характерно употребление международной дипломатической терминологии и терминологии международного права, вместе с этим дипломатические тексты отличаются наличием слов и сочетаний общелитературного языка, которые в определенных значениях употребляются в качестве терминов (*протокол, сторона и т.п.*).

Оратор использует клише, но острая политическая ситуация заставляет активно отстаивать свою позицию и применять различные средства выразительности и оценочности, создающие убедительность высказывания. К средствам выразительности и оценочности можно отнести эмоционально-окрашенные лексические единицы, образные выражения, некоторые синтаксические конструкции. В рассматриваемом выступлении министра иностранных дел эксплицитная оценка звучит многократно в ряде словосочетаний: *положение деградирует, пресловутые правила, пресловутая доктрина Монро, шантаж, запугивание, чистой воды диктатура, Запад закатил истерику, зверские этнические чистки, выкручивают руки, превратив весь земной шар в свой “задний двор”* [3]. Часто эксплицитная оценка связана с использованием разговорных языковых средств.

В выступлении С.В. Лаврова используются устоявшиеся образные выражения (*однополярная модель, золотой миллиард, остановить маховик истории*), оксюморон (*прогрессирующий упадок*) и олицетворение (*неумолимые факты, рестрикции бью по гражданскому населению*) [3].

Факты, обосновывающие позицию России, выражены с помощью вопросов, что учитывает традиции международного взаимодействия и заставляет задуматься прежде, чем дать отрицательный ответ:

*«В чем действия России ущемляли действия оппонентов? Какова ситуация на Ближнем Востоке? Назовите места, где жизнь стала лучше?»* [3].

Усиливает воздействие речи синтаксический параллелизм, применяемый в этой функции в различных языках. Образность речи усиливают цитирование и обращение к авторитетам в финале. В тексте наблюдается сбалансированное использование различных оценочных средств, передающих позицию государства и личный настрой оратора, показывающих статус говорящего. Речь может быть использована для обучения публичному выступлению в деловой обстановке, технике ведения спора, рассмотрения эффективности устной речи и особенностей межкультурной коммуникации. Важной чертой дипломатических текстов является выраженное стремление следовать языковой норме, что существенно отличает их, например, от многих публицистических текстов. Развитие профессиональной коммуникативной компетенции возможно только на фоне становления разносторонней языковой личности.

Одним из ключевых понятий современной лингвистики, функционирующих в рамках когнитивной и лингвокультурной парадигм знания, является понятие концепта. Совокупность концептов, существующих в сознании, управляет человеческим мышлением, влияет на повседневную деятельность, а также структурирует ощущения, поведение, отношение к другим людям [4, с. 25]. Концепт существует в сознании личности и выражает ее индивидуальные и социокультурные особенности. Опора на определенный концепт позволяет совершенствовать процесс обучения, подчеркнуть его практическую ориентированность.

Концепт «будущая профессия» прослеживается в ряде заданий по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» и «Русский язык в деловой коммуникации», направленным на формирование профессиональной коммуникативной компетенции. Среди таких заданий написание автобиографии, резюме и характеристики сотрудника ФСИН. Заданием, обобщающим знания по различным темам, может быть создание эссе «Моя будущая профессия». Этот комплекс заданий позволяет расширить стилистическую компетенцию и провести работу по освоению лексического материала, свойственного профессии.

Нами проанализировано более 60 работ на тему «Моя будущая профессия» курсантов первого года обучения Академии ФСИН России. Задание предусматривало работу с публицистическими и научными текстами

в качестве основы рассуждения, а также необходимость выразить собственное мнение. Эссе позволяет проявить функциональную грамотность и стилистическую компетенцию, навыки обработки информации и освоение профессиональной лексики.

В сознании курсантов сохраняются стереотипы, существующие в обществе относительно УИС, и собственное представление о профессии, определившее выбор. В эссе курсанты экономического факультета рассказали о своем видении профессии и факторах, повлиявших на выбор учебного заведения. Информацию, сообщенную курсантами, можно соотнести с критериями, выработанными Н.А. Цветковой и Я.Н. Поляковой [11].

1. Престижность работы в УИС. Часто курсанты отмечают, что при выборе профессии важна личная склонность к математике, экономике, инженерному делу, а также востребованность профессии и универсальность получаемых знаний. На этапе обучения престиж работы в УИС прежде всего связан с получением качественного образования, которое пригодится в различных сферах деятельности. Для сотрудника ФСИН важно умение анализировать и планировать. Отмечена уникальность подготовки по специальности «Тыловое обеспечение» и возможность представлять страну на международной арене. Служба в УИС дает возможность карьерного роста. Корпоративные ценности на данном этапе проявляются слабо, однако можно получить представление об основах самоопределения личности.

Другой стороной престижа работы в УИС является привлекательность мундира и романтика, связанная с образом офицера и военной службы. В ряде работ подчеркнута ответственность государственной службы.

2. Преимущества работы в УИС. Важным преимуществом службы в УИС являются социальные гарантии, это подчеркнуто в 11 % работ.
3. Рекомендация трудоустройства в УИС своим детям. 12 % курсантов сообщили, что выбрали службу в УИС под влиянием примера или совета родителей (*решил пойти по стопам родителей, учиться порекомендовал отец*).
4. Трудовая занятость в УИС вызывает зависть со стороны сотрудников других ведомств. Представление о зависти или конкуренции со стороны сотрудников других ведомств отсутствует.
5. Уважение к сотрудникам УИС. Основа уважения к сотруднику УИС – честь и ответственность за дело. Курсанты признают значимость работы и возможности быть полезным людям. В этом контексте подчеркнута важность этических знаний.
6. Закон и порядок в стране держится на УИС. Курсанты отметили важность и почетность обеспечения порядка в обществе, необходимость гуманно-

го отношения к заключенным (6%).

7. Вклад УИС в безопасность повседневной жизни. Этот критерий не затронут курсантами.

Курсанты обратили внимание и на отрицательные стороны работы в УИС, например, риск нервных расстройств из-за общения со спецконтингентом. Анализ работ на основе критериев, выработанных для различных групп опрашиваемых, показал аспекты формирования представления о будущей профессии и дает методическую основу для проведения беседы (диспута). Престиж работы для обучающихся связан с личным достижением — поступлением в академию. В сознании курсантов активны концепты «честь», «ответственность», «польза для общества». Тексты эссе представляют собой интересный языковой материал, анализ которого позволил выявить особенности восприятия работы в УИС будущими сотрудниками. Это восприятие в первую очередь связано с поиском собственного места в жизни и осознанием важности государственной службы.

Элементом имиджа каждого хорошего специалиста является правильная речь. Это особенно актуально для ФСИН, т.к. речь является одним из маркеров, отделяющих сотрудника УИС от массы спецконтингента. К сожалению, в эссе обнаружен ряд типичных речевых ошибок, воспроизведенных как курсантами, так и сотрудниками УИС, процитированными в работах.

Особую настороженность вызывают стилистические ошибки, связанные с созданием эффекта непринужденного общения. Такие речевые единицы, как «заработок, темная сторона» скорее характеризуют нелегальную деятельность, чем государственную службу. Пример:

«Однако, у **заработка** в ФСИН есть и свои **темные стороны**. Работа в ФСИН считается одной из самых затратных с точки зрения функциональности и безопасности, поскольку работа в органах исполнения наказания подразумевает непосредственное написание проектов и оформление **документов требовательных к будущим заключенным**. В то же время, я уверен, что моя жажда знаний и желание расти профессионально помогут мне успешно преодолеть все **сложности и трудности**».

Рекомендуются слова «работа», «трудности». Вместо прилагательного «требовательных» следует использовать причастие «требующихся»; слова «сложности и трудности» сходны по значению, выражение является избыточным.

Следующий пример так же содержит ошибки, в предложении неправильно употреблено местоимение, т.к. нет существительного, на которое оно указывает. Слова «*рисковый и требовательный*» уместны вместе с одушевленным существительным: *рисковый человек, требовательный человек*.

«Работая в ФСИН, я понимаю, что она представляет собой нелегкую, **рисковую и требовательную составляющую** государственной службы».

Рекомендуется: *Я понимаю, что работа во ФСИН связана с риском и, как важная государственная служба, заставляет соответствовать высоким требованиям*.

Двусмысленность создает неверное использование деепричастного оборота.

«— Тыловая служба — это очень важно. **Обеспечивая быт, работу и полноценное питание, заключенные привыкают к комфортной жизни, к труду**».

Формирование владения языковой нормой является основной целью дисциплин «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой документации» и «Русский язык в деловой коммуникации».

По нашему мнению, изучение русского языка в вузе должно начинаться с основных понятий (национальный язык, литературный язык, языковая норма, система функциональных стилей, взаимодействие функциональных стилей) и включать личностно-ориентированный компонент на основе концепта «моя будущая профессия» (работа с жанрами резюме, автобиография, характеристика, эссе). Профессиональная коммуникативная компетенция формируется на основе восприятия и освоения различных текстов официально-делового стиля, в том числе канцелярского, юридического и дипломатического подстилей. Анализ текстов дипломатического подстиля позволяет сформировать представление о методах воздействия на аудиторию и межкультурного взаимодействия, расширить кругозор и сформировать гражданскую позицию. Важен вклад в формирование языковой личности на всех уровнях: на вербально-семантическом уровне изучение русского языка помогает в нормативном освоении профессиональной лексики; на когнитивном уровне конкретизируется представление о профессиональной компетенции; прагматическим аспектом становится формирование практических навыков, необходимых в профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.Б., Кашинцева И.Л. Потенциал дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой коммуникации», «Русский язык в деловой документации» в процессе формирования общекультурных компетенций обучающихся образовательных учреждений ФСИН России // Современные наукоемкие технологии. 2016. №2. С.453-457.

2. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // *Язык и личность*. М.: Наука, 1989. С. 3 – 8.
3. Лавров С.В. на общеполитической дискуссии 77-й сессии ГА ООН (Нью-Йорк, 24 сентября 2022 года). URL: <https://yandex.ru/video/preview/16017589650434731336> (дата обращения: 13.11.2022).
4. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*; пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: ЛКИ, 2008. 256 с.
5. Никитина Т.В. Профессиональная коммуникативная компетенция курсантов вузов ФСИН России: структура и содержательное наполнение // *Гуманитарно-педагогическое образование*, 2018. Т. 4. № 1. С. 111–117.
6. Никитина Т.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственного вуза в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи». URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.03.2023).
7. Титова О.З. Особенности преподавания учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» курсантам образовательных организаций ФСИН России // *Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве*. – 2018. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.03.2023).
8. Тюменева Н.П. Повышение уровня речевой культуры курсантов образовательных организаций ФСИН России. – 2019. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.03.2023).
9. Тюменева Н.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку в деловой коммуникации курсантов экономического факультета вузов ФСИН России – 2020. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 1.03.2023).
10. Л.Н. Федосеева *Стилистическая и культурологическая грамотность в структуре профессиональной языковой личности // V Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (приуроченный к проведению в 2021 году в российской федерации года науки и технологий). Сборник тезисов выступлений и докладов участников: в 9 т. Том 8. Рязань, 2021. С. 237-240.*
11. Цветкова Н.А. Личность сотрудника уголовно-исполнительной системы как ключевой фактор повышения ее имиджа / Н.А. Цветкова, Я.Н. Полякова // *Прикладная юридическая психология*. 2022. № 1(58). С. 19–27. DOI: 10.33463/2072-8336.2022.1(58).019-027.

© Игнатьева Татьяна Викторовна (ignatjeva.gyazan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Академия ФСИН России

## ОБРАЗ ЛЮБВИ В АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ ПАРЕМИЯХ

## THE IMAGE OF LOVE IN ENGLISH AND GERMAN PAROEMIAS

S. Kuznetsova  
N. Gordeeva  
E. Shepeleva

*Summary:* This article is devoted to the disclosure of the semantics of the image of love in English and German paroemias. As a result of the conducted analysis English and German paroemias were identified, in which the image of love in different manifestations is presented, a classification of paroemias is given, which includes the image of the first love, its birth, the development of relationships between a man and a woman, leading to a positive or negative interaction. Taking into account the semantics of the image of love, the algorithm for the development of relationships in English and German paroemias is built. It is concluded that thanks to the knowledge of paroemias including the image of love, it is possible to avoid the destruction of this delicate and fragile feeling.

*Keywords:* paroemias, proverb, saying, phraseologism, the English language, the German language.

**Кузнецова Светлана Викторовна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский  
государственный университет  
kuznetsovasv@inbox.ru

**Гордеева Наталья Владимировна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский  
государственный университет  
staroctina@bk.ru

**Шепелева Евгения Валерьевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский  
государственный университет  
shep@mail.ru

*Аннотация:* Данная статья посвящена раскрытию семантики образа любви в английских и немецких паремиях. В результате выполненного анализа выявлены английские и немецкие паремии, в которых представлен образ любви в разных проявлениях, предложена классификация паремий, куда включены образ первой любви, ее зарождения, развития отношений между мужчиной и женщиной, ведущих к положительному или отрицательному взаимодействию. Учитывая семантику образа любви, выстроен алгоритм развития взаимоотношений в английских и немецких паремиях. Сделан вывод о том, что благодаря знанию паремий, содержащих образ любви, можно избежать разрушения этого нежного и хрупкого чувства.

*Ключевые слова:* паремии, пословица, поговорка, фразеологизм, английский язык, немецкий язык.

Обогащение не только культурного, но и социального опыта любого человека невозможно без знания и применения в речи паремий. Они представляют собой мудрые изречения того или иного народа, пришедшие к нам через века, сохранившиеся в первоизданном виде, и что весьма ценно и важно, отражающие окружающую людей действительность, поступки, чувства, эмоции. Их понимание и правильное толкование способствуют всестороннему развитию изучающих их людей, формированию знаний о народе, создавшего их, традициях, обычаях, сходных и различных чертах каждого народа. Особенно значимо, что употребление паремий в речи придает ей колоритность, образность, яркость и неповторимость.

В своей работе мы подробно рассматриваем образ любви в английских и немецких паремиях. Любовь – это чувство, присущее любому человеку, которое находит отражение в его симпатии, привязанности и глубокой устремленности к другому человеку или объекту. Многие философы называют любовь Божьим даром, одной из трех основных добродетелей людей. Это очень сильное чувство, наиболее весомое из всех имеющихся, поэтому нам показалось интересным и важным проанализировать паремии именно этой тематики. Любовь характеризуется широким диапазоном проявления – от

любви к Родине и природе до любви к самому близкому человеку. Мы рассмотрим паремии о любви к человеку.

**Актуальность** исследования определяется важностью рассмотрения семантики образа любви в паремиях английского и немецкого языков, что способствует расширению социального и культурного опыта через понимание глубокого смысла, заложенного в малых фольклорных жанрах.

**Цель исследования** заключается в определении семантики образа любви в английских и немецких паремиях.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи исследования:** проанализировать паремии с образом любви в английском и немецком языках; классифицировать паремии про любовь с точки зрения их семантики.

**Научная новизна** состоит в интерпретации образа любви в паремиях английского и немецкого языков с целью понимания выстраивания взаимоотношений между мужчиной и женщиной, классификации паремий по разнообразным признакам этих взаимоотношений.

**Методы исследования:** метод сопоставительного

анализа, метод когнитивной интерпретации.

**Теоретическая значимость** работы состоит в том, что она вносит вклад в исследование фольклора английского и немецкого языков на примере изучения паремий с образом любви, так как расширяются знания о семантическом и культурном значении представленных малых форм фольклора двух языков.

**Практическая значимость** исследования заключается в информативной значимости и познавательной насыщенности для студентов бакалавриата вузов при изучении лингвострановедения и фольклора Великобритании и Германии в процессе обучения английскому и немецкому языкам, а также предложенный материал может быть использован самостоятельно или на курсах изучения данных языков.

Паремии английского и немецкого языков являются одними из наиболее труднопонижаемых жанров устного народного творчества, но знание о них и использование в устной и письменной речи способствует лучшему взаимопониманию и сближению народов.

Вслед за Л.Б. Савенковой мы полагаем, что паремии – это замысловатые высказывания, в группу которых входят пословицы, поговорки и фразеологизмы, определяемые как устойчивые в языке и воспроизводимые в речи анонимные изречения, очень часто употребляемые в дидактических целях [9].

Для начала рассмотрим эти понятия более детально. Пословицы, поговорки и фразеологизмы свойственны каждому народу, так как отражают его культурное и историческое наследие. В них заложены прописные истины и факты, именно поэтому они имеют схожие по смыслу аналоги в разных языках, однако дословно передать их значение с языка оригинала на язык перевода невозможно именно из-за разницы в культуре, традициях и обычаях разных народов.

Начнем с определения пословицы, которые представлены в разных словарях. И в толковом словаре С.И. Ожегова и в Современной энциклопедии отмечается, что пословицы являются кратким народным изречением, имеющим назидательное содержание, поучительный смысл. В словаре С.И. Ожегова подчеркивается, что это народный афоризм [11]. Современная энциклопедия шире раскрывает особенности пословиц, уточняет, что они афористически сжаты, образны, грамматически и логически законченные выражения, зачастую в ритмически организованной форме [10].

Еще одним проявлением устного народного творчества, здравого смысла и рассудительности являются поговорки. В толковом словаре Д.Н. Ушакова поговорки

называют принятым, ходячим выражением, при этом не являющимся цельной фразой или предложением, но имеющим обычно образное, иносказательное значение [12]). Педагогическое речеведение предлагает определение, в котором поговорка является изречением с характерными особенностями: краткость, устойчивость в речевом обиходе, при этом имеющим назидательный характер, а также образность жизненных явлений, несущих эмоционально-экспрессивную оценку [8].

Представленные определения пословицы и поговорки выбраны не случайно, так как они в полной мере раскрывают сущность данных емких понятий, дополняя друг друга, открывая новые грани. В этой связи следует отметить тематическое многообразие народных суждений, которые отражают разные сферы человеческой жизни, например, устройство мироздания, бытовой уклад, образ женщины или мужчины, сильные и слабые черты характера и многие другие.

Еще одним образным выражением, которое может придать речи особую эмоциональную окраску, являются фразеологизмы. Ориентируясь на толковый словарь С.И. Ожегова и Большой энциклопедический словарь, данные единицы представляют собой идиомы, то есть устойчивые обороты речи, но при этом имеющие самостоятельное значение [11], а это значение невыводимо из значений составляющих его компонентов [5]. Примерами фразеологизмов могут служить следующие: «A bull in a china shop» – «Слон в посудной лавке», «Buy a pig in a poke» – «Купить кота в мешке» [13]; «An dem läuft alles ab» – «С него все как с гуся вода», «daß die Absätze flattern» – «Только пятки сверкают» [3]. Как было сказано выше, связь между словами в составе фразеологизма неразделима. Такие словосочетания нельзя исказить, добавляя или убирая из них отдельные слова, а также нельзя заменять одни слова на другие.

У любого народа паремии создавались главным образом в крестьянской среде, зависели от образа жизни и деятельности, они являются кладом мудрости народа их создавшего. Они возникали как общие выводы из непосредственных наблюдений за жизнью, трудом и бытом людей, социальным, историческим и культурным опытом своих предков. Однако существуют некоторые сложности в их интерпретации, поскольку идиоматичность контекста народной мудрости складывалась из реалий создавшей их культуры. Поэтому важно верное понимание и правильная интерпретация паремий, их уместное употребление в речи.

Проанализировав более 300 английских и немецких пословиц, поговорок и фразеологизмов о любви, мы пришли к выводу, что их можно разделить на несколько тематических групп согласно смысловой нагрузке. Классифицируя паремии, отражающие образ любви, мы хоте-

ли бы представить некий алгоритм действий, поступков, ведущих от появления этого прекрасного чувства, проходя все невзгоды и преграды, чтобы его не потерять, и стремясь к счастливому, полному гармонии брачному союзу, в котором образы мужа и жены неразделимы. Представим полученную авторскую классификацию паремий.

Несомненно, к первой группе относятся паремии, представляющие зарождение чувства любви. Оно начинается с взаимной симпатии, внешней оценки объекта любви, например: «Looks breed love» – «Взгляды рожают любовь» [2]; «Love at first sight» – «Любовь с первого взгляда» [7]. Кроме того, подчеркиваются моменты, где женщина может применить свои качества хозяйки, кулинарные способности, что окажет положительное влияние на мужчину, а с его стороны сформирует позитивный образ такой женщины-хозяйки: «The way to a man's heart is through his stomach» – «Путь к сердцу мужчины лежит через его желудок» [4, с. 113] и немецкий аналог «Die Liebe geht durch den Magen» – «Любовь приходит через желудок» [15].

Каждый человек помнит о своей первой любви, прежних чувствах, которые оказываются сильными и прочными, и могут длиться долго или возродиться со временем, например, «Old love does not rust» – «Старая любовь не ржавеет» [4, с. 131] и немецкий аналог «Alte Liebe rostet nicht» – «Старая любовь не ржавеет» [15]; «No love like the first love» – «Никакая любовь не сравнится с первой любовью» [2]. В этой категории образы схожи во всех языках, есть прилагательные «старый» о прежней любви или «первый», а также отрицание «никакая» на первом месте придают эмоциональность образу.

Появление симпатии ведет к тому, что любовь становится сильным всеобъемлющим чувством, которое сложно скрыть или утаить от других. Примерами таких паремий могут служить следующие: «Love conquers all» – «Любовь все побеждает», «Love will creep where it cannot go» – «Любовь проберется ползком там, где она не может пройти», «Love laughs at locksmiths»/ «Love will go through stone walls» – «Любовь смеется над замком; Любовь пройдет сквозь каменные стены / Любовь на замок не закрошь» [4, с. 31]; «Wo die Liebe treibt, ist kein Weg zu weit» – «Где любовь подгоняет, там никакой путь не далек», «Wo die Liebe treibt, ist kein Weg zu weit» – «Там, где царит любовь, не существует слишком долгих путей» [15].

В данных пословицах чувство отражается ярко, так как многообразие глаголов: «побеждает», «проберется ползком», «пройдет сквозь стены», «смеется над замками», «подгоняет» свидетельствует о большей широте чувств.

Если любовь становится всеобъемлющим чувством, то она может проявиться в нескольких образах. Во-

первых, любовь, как слепое чувство, в котором отсутствует разум и трезвая оценка любимого человека, например, «Love is blind» – «Любовь зла – полюбишь и козла (Любовь слепа)» [4, с. 73]; «Affection blinds reason» – «Любовь ослепляет здравый смысл» [2]; «One cannot love and be wise» – «Любовь и умника в дураки ставит» [2]; «Liebe und Verstand gehen selten Hand in Hand» – «Любовь и ум редко идут рука об руку», «Minne verkehrt die Sinne» – «Любовь зла – полюбишь и козла» [15]. Согласно семантике представленных паремий, влюбленного человека считают глупым либо слепым, у которого отсутствует здравый смысл и возможность видеть и воспринимать собственные чувства адекватно, четко прослеживается противопоставление «умный» – «дурак».

Во-вторых, отражается любовь и ненависть, как противопоставленные друг другу сильные чувства, например: «The greatest hate springs from the greatest love» – «Самая большая ненависть возникает из самой большой любви», «He that cannot hate cannot love» – «Кто не может ненавидеть, не может любить»; «Love and hate are blood relations» – «Любовь и ненависть – близкие родственники» [2]; «Liebe läßt sich nicht erzwingen» – «Насильно мил не будешь» [15]. Любовь сравнивается с ненавистью как равной по силе проявления. Оба чувства являются очень глубокими, могут перетекать одно в другое. Прилагательные в превосходной степени усиливают эмоциональную окрашенность.

Следующий этап алгоритма характеризуется тем, что любовь становится основополагающим чувством, способным подвинуть человека на некие уступки или жертвы ради объекта любви. Если человек испытывает действительно искренние чувства, то пойдет на все, не раздумывая, лишь бы близкому и любимому было хорошо несмотря на то, что некоторые моменты в отношениях его могут не устраивать. Например, не все люди любят собак, но: «Love me, love my dog» – «Любишь меня, так люби и собачку мою» [4, с. 72]; «Wer schlägt meinen Hund, der liebt mich nicht von Herzensgrund» – «Кто бьет мою собаку, тот меня не любит от всего сердца» [15]. В этой группе паремий в обоих языках образ проявляется одинаково, мысль отражена с помощью побудительных глаголов, которые доносят конкретное обращение к человеку, вызывают к его эмоциям и подвигают его на определенные действия.

И нередко на данном этапе сила чувств проверяется временем и расстоянием. В данном случае выделим две категории паремий. К одной категории отнесем такие примеры: «Absence makes the heart grow fonder» – «Реже видишь – больше любишь» [4, с. 116]; «Love cannot be compelled» – «Насильно мил не будешь / Сердцу не прикажешь» [4, с. 84]. Любовь крепнет от разлуки, что говорит о настоящих чувствах. Расстояние – не преграда для любви, наоборот, от разлуки чувство усиливается, при

этом если оно не появилось сразу, то насильно его нельзя зародить. Прилагательные в сравнительной и превосходной степени подчеркивают эти эмоции.

К другой категории относятся поговорки, в которых образ любви разрушается временем, расстоянием, например: «Out of sight, out of mind» – «С глаз долой – из сердца вон» [4, с. 118] и немецкий аналог «Aus den Augen, aus dem Sinn» или «Was das Auge nicht sieht, bekümmert das Herz nicht» – «С глаз долой – из сердца вон» [15].

А также часто мы сталкиваемся с тем, что любовь становится борьбой за свое счастье, например, «All is fair in love and war» – «В любви и на войне все средства хороши» [4, с. 13]. Любовь сравнивается с войной, что превращает чувство в нечто негативное. С войной ассоциируется все разрушительное и удручающее. За настоящие чувства нет необходимости бороться или воевать, если они искренние и исходят от сердца.

Пройдя все невзгоды, которые могут встретиться на пути влюбленных, мы переходим к следующему этапу, в котором любовь олицетворяется, как брачный союз с присутствующими образами мужа и жены. Данные образы могут иметь несколько вариантов выражения. С одной стороны роли супругов, встречаемые в поговорках, абсолютно одинаковы и равноценны, например, «Mann und Weib sind ein Leib» – «Муж и жена – одно тело» [15]. Но для того, чтобы это достичь необходимо, чтобы один из супругов оказывал на другого положительное воздействие, например: «A good husband makes a good wife» – «У доброго мужа и худая жена досужа» [4, с. 138], «A good wife makes a good husband» – «У хорошей жены и плохой муж будет молодцом» [4, с. 140].

В представленной группе поговорок любовь занимает центральное место в жизни людей, как важная составляющая: «Marriages are made in heaven» – «Браки совершаются на небесах» [4, с. 133]; «Love is a flower which turns into fruit at marriage» – «Любовь – цветок, а брак – плод» [2], «Zwist unter Liebesleuten hat nicht viel zu bedeuten» – «Ссора между любящими людьми не значит особенно много» [15]. Поговорки имеют схожие, яркие светлые образы, несут позитивное отношение к чувству, формируя положительную картину мира. Образ «небес» символизирует значимость чувства, сравнение любви с цветком, а брака с плодом также имеет символическое значение.

С другой стороны, муж и жена – это не цельный образ, если в их отношениях нет любви, взаимопонимания. Но один из партнеров все же стремится сблизить союз, сделать его крепким и надежным как, например, в поговорке: «Marry first, and love will follow» – «Стерпится – слюбится»; «Love is a fair garden and marriage a field of nettles» – «Любовь – прекрасный сад, а брак – поле крапивы» [2]. В данных поговорках брак рассматривается не

как плод любви, а скорее, как некое смирение. Любовь в этом случае представляется как нечто не столь важное для людей, что-то проходящее, искренние чувства и настоящие эмоции уходят на второй план, а брак сравнивается с крапивой – колючим растением, воспринимается как обязательство и трудная работа.

Образ любви был бы неполным, если бы мы не упомянули о семейном уютном доме/жилище, например, «A love nest» – «Любовное гнездышко/жилище влюбленных» [7]; «Love lives in cottages as well as in courts» – «Любовь живет и в лачугах и во дворцах» [2]; «Love converts a cottage into a palace of gold» – «С милым рай и шалаше» [7]; «Raum ist in der kleinsten Hütte für ein glücklich liebend Paar» – «С милым рай в шалаше» [3]. Любовь существует для всех людей независимо от достатка, а если чувства сильные, то они выдержат любые бытовые сложности.

Центральное место в предлагаемом алгоритме отводится любви к детям. Это особая любовь, отдача, отчасти самопожертвование. Не все способны на подобное проявление чувств. «He that has no children knows not what love is» – «Тот, у кого нет детей, не знает, что такое любовь» [2]. Использование двух отрицаний, между которыми находится слово «дети» усиливает смысл поговорки, что свидетельствует о важности любви к детям и необходимости их иметь в семье.

Материнская любовь – самое сильное проявление любви. В поговорках она представлена очень ярко, например, «Praise the child, and you make love to the mother» – «Похвалите ребенка, и вас полюбит его мать» [2]; «Mutterliebe altert nicht» – «Материнская любовь не стареет» [15]. Английский «A face only a mother could love» – «Некрасивый, неприятный» [1] и немецкий фразеологизмы «Lieb Kind hat viele Namen» – «У милого дитяти много имен» [3] продолжают эту мысль, любая мать любит своего ребенка каким бы он ни был, для нее свое дитя самое лучшее. При этом во всех языках отсутствуют поговорки, где есть образ отца в отношении с детьми.

Но в брачном союзе не стоит забывать про любовь и денежные отношения. В данную группу входят поговорки, отражающие прекрасное чувство любви с точки зрения денежных отношений. При этом выделим подкатегорию меркантильных любовных отношений, где материальный достаток выходит на первый план, например: «When poverty comes in the door, love flies out at the window» – «С деньгами мил, без денег постыл» [4, с. 119]; «Wenn die Armut kommt ins Haus, fliegt die Liebe ins Fenster hinaus» – «Когда в доме появляется бедность, то любовь улетучивается» [3]. В этом случае деньги отрицательно влияют на взаимоотношения людей. Противопоставление ярких глаголов «мил» – «постыл» усиливает момент выгоды со стороны одного партнера, когда деньгам уделяется особое внимание.

Но есть и положительные примеры, когда истинные чувства нельзя купить, например: «Love is not found in the market» – «Любовь за деньги не купишь» [4, с. 73]. Настоящие, искренние отношения могут быть достигнуты, если между людьми взаимопонимание и гармония.

Представив различные подходы к выражению образа любви и определив алгоритм действий, ведущий к счастливому союзу, подчеркнем, что паремии как малый жанр фольклора в любом языке, несомненно, являются не только украшением и богатством культуры, традиций создавшего их народа, но и образцом для поведения мужчины и женщины.

В заключение отметим, что английские и немецкие пословицы, поговорки и фразеологизмы о любви играют большую роль в устном народном творчестве. Изуче-

ние паремий данной тематики способствует получению представлений о значении таких важных вещей как появление, развитие и угасание данного чувства, отношения в браке, влияние денег на анализируемый образ. Благодаря знанию и пониманию паремий можно оценить ситуацию, при которой они были употреблены, понять контекст глубже.

Паремии о любви – это лишь малая тематическая часть фольклора, которая показывает, какие бывают взаимоотношения между людьми и чем они могут обернуться, если пренебрежительно относиться к любимым. Они раскрывают формы и виды проявления любви, тонкие и нежные чувства во взаимодействиях, которые бывают хрупкими, что неосторожным поступком или словом их можно разрушить. Они учат искать любовь, беречь ее и дарить самым близким людям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Английские идиомы с переводом о любви [Электронный ресурс] URL: <https://englex.ru/english-idioms-about-love/> (дата обращения 02.07.2023)
2. Английские пословицы о любви с переводом [Электронный ресурс] URL: <https://www.tania-soleil.com/angliiskie-poslovitsy-o-liubvi-s-perevodom/> (дата обращения 02.07.2023)
3. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1995. 768 с.
4. Бодрова Ю.В. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги = Russian proverbs and sayings and their English equivalents / Ю.В. Бодрова. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 159 с.
5. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс] URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/72014-ФРАЗЕОЛОГИЗМ> (дата обращения 22.06.2023)
6. Ененкова Л.Н. Английский через призму пословиц и поговорок / Л.Н. Ененкова, О.Н. Ененкова. Харьков: ООО «КИО», 2001. 136 с.
7. Идиомы про любовь и отношения [Электронный ресурс] URL: <https://burido.ru/razvitie-i-obuchenie/355-angliiskie-idiomy-o-liubvi-i-otnosheniyakh> (дата обращения 05.07.2023)
8. Педагогическое речеведение [Электронный ресурс] URL: [https://ped\\_recheved.academic.ru/159/Поговорка](https://ped_recheved.academic.ru/159/Поговорка) (дата обращения 22.06.2023)
9. Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты / Л.Б. Савенкова. Ростов н / Д.: РГУ, 2002. 239 с.
10. Современная энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/38354> (дата обращения 21.06.2023)
11. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/175182> (дата обращения 21.06.2023)
12. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс] URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/941646> (дата обращения 22.06.2023)
13. 25 интересных английских фразеологизмов [Электронный ресурс] URL: <https://ekaterina-alexeeva.ru/slovarnye-nabory/25-interesnyh-angliiskih-frazeologizmov.html> (дата обращения 22.06.2023)
14. 50 самых важных английских пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <https://list-english.ru/articles/50proverbs.html> (дата обращения: 05.07.2023)
15. 400 немецких рифмованных пословиц и поговорок [Электронный ресурс] URL: <https://www.rulit.me/books/400-nemeckih-rifmovannyh-poslovic-i-pogovorok-read-429118-1.html> (дата обращения 12.07.2023)

© Кузнецова Светлана Викторовна (kuznetsovasv@inbox.ru), Гордеева Наталья Владимировна (staroctina@bk.ru), Шепелева Евгения Валерьевна (shep@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛИЧНОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ

**Лисова Олеся Олеговна**

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский  
государственный университет  
o.lisova@spbu.ru

### THE INTERACTION OF PERSONAL AND HISTORICAL IN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

**O. Lisova**

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the episode («Prologue») from the book by A.N. Arkhangel'sky «Russian hieroglyph. The story of Inna Lee, told by herself» (2022). The text introduces the reader to the history of a person who is a representative of two cultures (Russian and Chinese) and a direct participant in the most important historical events of the 20th century, in connection with which an interesting problem is raised: how human life is inscribed in history, and history is passed through the prism of human consciousness. The purpose of our study is to highlight linguistic means that allow the reader to evoke the effect of «involvement» in the emotional life of the heroine, especially in episodes when she does not speak directly about emotions and experiences. The central problem of our analysis is the study of the dialogue «personal» and «historical» through its reflection in the syntactic means used by the heroine of the story.

*Keywords:* autobiographical memory, autobiographical narrative, narrative, text structure, passage.

*Аннотация:* Статья посвящена анализу эпизода («Пролога») из книги А.Н. Архангельского «Русский иероглиф. История Инны Ли, рассказанная ею самой» (2022). Текст знакомит читателя с историей человека, являющегося представителем двух культур (русской и китайской) и непосредственным участником важнейших исторических событий XX века, в связи с чем поднимается интересная проблема: каким образом человеческая жизнь оказывается вписанной в историю, а история оказывается пропущенной сквозь призму человеческого сознания. Цель нашего исследования – выделение языковых средств, позволяющих вызвать у читателя эффект «включённости» в эмоциональную жизнь героини, особенно в эпизодах, когда она не говорит об эмоциях и переживаниях прямо. Центральной проблемой нашего анализа является изучение диалога «личного» и «исторического» через его отражение в синтаксических средствах, используемых героиней повести.

*Ключевые слова:* автобиографическая память, автобиографический нарратив, нарратив, структура текста, пассаж.

Книга А.Н. Архангельского посвящена жизни Инны Ли, дочери сооснователя компании Китая и дворянки из рода Кишкиных. Инна родилась в СССР, в молодые годы жила Пекине, сидела в спецтюрьме, была реабилитирована, пережила китайские реформы и застала жизнь в России после перестройки. Как отмечает автор в предисловии, выбор героя для серии «Счастливая жизнь» (куда вместе с анализируемым текстом входят книга «Несогласный Теодор» о крестьянине и социальном работнике Теодоре Шанине и книга «Русофил» о слависте Жорже Нива) не был случайным: это тексты «о реальных людях, наших современниках, живущих счастливую жизнь сквозь трагедии XX и XXI веков... История на фоне частной жизни, частная жизнь на фоне истории» [1, с. 7]. А.Н. Архангельский сам указывает на основной объект изображения, конфликт повести – это «человек» и «фон»: каким образом человеческая жизнь оказывается вписанной в историю, а история оказывается пропущенной сквозь призму человеческого сознания, как можно стать «китарусскими интеллигентами, которые считают грандиозную политическую историю сквозь мелкие детали быта и личные обыденные обстоятельства» [1, с. 9], но главный вопрос (или ответ) обозначен в наименовании цикла («Счастливая жизнь»): мы понима-

ем, что у героини была жизнь счастливая не только потому, что Инна Ли смогла выжить в «интересные времена», но уже по той «полноте проживания, которую она имела мужество себе позволить, по умению видеть, слышать мир вокруг себя» [1, с. 2].

В предисловии к изданию книги А.Н. Архангельский отмечает, что создавал повесть на основе материалов интервью с героиней, в связи с чем текст является не собственно автобиографией, а художественным осмыслением жизни героини. Тем не менее, перед читателем предстает не вымышленный персонаж, а история реального человека. История Инны Ли в этом контексте уникальна, поскольку она принадлежит сразу двум культурам: китайской и русской – и, более того, героиня оказывается вовлеченной в события, происходящие в обеих странах, и повествует об эпохе и современниках. Кроме того, автобиографический нарратив обращен к аксиологической сфере, «где только ценное может быть актуализировано как память и впоследствии, вербализуясь, воплощено в форме прецедентных текстов, формирующих ценностный императив» [2, с. 21].

В связи с тем, что книга вышла в 2022 году, в настоя-

щее время нет научных исследований, посвященных анализу произведения. Осмыслению стиля и проблематики документальной повести посвящена рецензия Сергея Костырко, который выделяет ряд интересных особенностей повествования. Так, например, С. Костырко говорит о том, что рассказ Инны «воспринимается на редкость эмоциональным», хотя «речь её деловита», а сама рассказчица «скупа» на эмоции и «стремится к точности, конкретности», что провоцирует читателя на чтение «залпом» [3]. Такие особенности повествования ставят перед нами вопросы: 1) каким образом повествователю удастся совместить в тексте «масштаб», «фон» с жизнью и эмоциями обычного человека, с его «бытом»; 2) какие языковые средства позволяют вызвать у читателя эффект «включенности» в эмоциональную жизнь героини, когда она не говорит об эмоциях и переживаниях напрямую. Предположим, что ответ на первый вопрос заключается в анализе композиционной структуры текста, то есть перед нами стоит задача определить, на какие композиционные элементы делится речь героини и есть ли в этих элементах закономерности в их соотносённости с действительностью («фон» или «быт»), а ответ на второй вопрос – в анализе языковых средств, которыми пользуется героиня для передачи своего состояния и состояния мира; при этом на первый план выходит именно анализ структуры предложения, синтаксической структуры, так как речь героини «скупа» на эмоции (то есть лексический уровень будет для нас скорее вспомогательным).

Стоит отметить, что некоторые закономерности построения речи героини проявляются уже в прологе, хотя в целом эта часть текста отличается от остальных глав: она оказывается вне хронологического нарратива текста и переносит нас сразу в события 1993 года (остальные события в тексте даны в хронологическом порядке с редкими отступлениями комментатора-повествователя).

Пролог открывает интродуктивный пассаж (В.А. Плунгян), вводящий для читателя фигуры основных участников истории, родственников героини (мамы, двоюродного деда и отца): *«Мама моя, Елизавета Павловна Кишкина, происходила из семьи саратовского родовитого помещика и провела детство в имении Студёнка. Мой двоюродный дед Николай Михайлович Кишкин был членом Временного правительства, 25 октября 1917 года получил власть из рук Керенского в Петрограде, но всего лишь на сутки. А папа Ли Лунчжи, более известный под псевдонимом Ли Лисань, был выдающимся китайским коммунистом, до поры до времени соратником Мао Цзэдуна. Две родины, две крови, две культуры, две идеологии – не типичная, но и не редкая судьба в XX веке»* [1, с. 11]. Данный отрывок отражает интересную особенность текста – это движение от личного, интимного, «маленького» пространства (вводится фигура мамы, указывается её принадлежность к роду, указано место, где она провела детство) к двоюродному деду (здесь интересен

отбор информации: читателю из всей биографии даётся исторический, политический фрагмент), затем – к отцу, который уже представлен как фигура более далекая и высокая («был выдающимся китайским коммунистом»), и завершается пассаж обобщением, которое ставит вопрос: а кто есть я в этой родовой системе и о чем будет повествование.

Обратим внимание и на точку зрения на вводимых персонажей: с одной стороны, проявляется «я» героини, но оно выражено только через притяжательные местоимения «мой», «мой» («мама моя», «мой двоюродный дед»), то есть рассказ о жизни Инны Ли начинается как автобиография (на это указывает и структура предложения, характерная для данных текстов: я, фамилия имя отчество, родился / родилась и т.д.), но это не история самой Инны, а биография ее семьи: на этом этапе мы можем предположить, что история жизни героини будет дана в неразрывной связи с историей семьи, рода, его особенностями (такими как «два языка» и «две культуры»), осмыслением своего места в этой системе.

С другой стороны, обращает внимание некая отстранённость, «деловитость» письма: героиня даёт оценку представителям своей семьи как будто со стороны исследователя, историка, стороннего беспристрастного наблюдателя («более известный под псевдонимом», «был выдающимся китайским коммунистом») – это указывает на стремление к документальности, четкости, беспристрастности, подчеркивает «объективность» взгляда. Движение при этом идет от точки, которую можно было бы обозначить как «место в моем мире» к точке «место в истории мира»: так, мы сначала узнаем о том, кем является родственник, и уже потом – о его исторической роли. С точки зрения организации предложения это выглядит как уточнение, вводимое между темой и ремой, и функция данного уточнения в данном отрывке – введение более широкого взгляда, контекста. Можем предположить, что данный прием станет важным при введении информации о людях, предметах, явлениях: уточнение является средством обозначения более широкого контекста, некой документальной, энциклопедической оценки, на стыке между информативным и обобщающим, генеритивным регистрами (Г.А. Золотова). Таким образом, внимание читателя направляется на игру с понятием «личное» и «фоновое» как на уровне целого пассажа (обозначенного как «интродуктивный»), так и на уровне отдельно взятого предложения.

Далее текст пролога организован как повествование-рассказ о поездке Инны и её матери в Студёнку, «на малую родину». Это рассказ выбивается из общей хронологии всего нарратива, поскольку даёт нам взгляд сразу на период «после перестройки», в то время как основная история героини началась ранее. С точки зрения структуры он оказывается интересным, поскольку открывает

нам перспективу героини, ее личное включение в события, в отличие от первого пассажа, однако в тексте практически не использованы местоимения 1 лица: в начале мы видим местоимение «мы», обозначающее сначала группу людей, ехавших в Студёнку, а затем только Инну и ее маму; а также местоимение «я», которое встречается дважды в тексте: «*Лариса, тетка разговорчивая и душевная, нахлестывала лошадь и покрикивала: – Анютка, давай! Ты знаешь, кого ты везешь? Ты барских детей везешь! Я решила, что она издевается. Мама всю жизнь стеснялась своего помещичьего происхождения (тем более оно приносило только неприятности)*» [1, с. 12]. В данном примере героиня предстает перед читателем как субъект оценки, на что указывает как глагол «решила», так и следующий комментарий-уточнение (читатель снова сталкивается со взглядом «со стороны», стремлением к взгляду извне на жизнь мамы и оценка роли «помещичьего происхождения» в ее жизни – оно «приносило неприятности»).

Рассмотрим ещё один пример: «*Я внимательно смотрела по сторонам и все яснее понимала, почему они решили вдруг полюбить ушедшую, навсегда закончившуюся – и совершенно незнакомую им – жизнь*» [1, с. 13]. В данном фрагменте глагол «смотрела», с одной стороны, акцентирует наш взгляд на герою как субъекте восприятия, однако при более детальном рассмотрении мы понимаем, что и здесь есть оценка, обобщение, вывод героини, её стремление проникнуть в сознание и мотивы людей, на что указывает и глагол «понимала», указывающий на мыслительную, категоризирующую деятельность субъекта сознания. Таким образом, местоимение «я» в данном фрагменте книги (в «Прологе») показывает нам повествующего субъекта как субъекта оценки, а не непосредственного воспринимающего сознания. Тогда закономерным становится вопрос: какими средствами выражено присутствие героини как субъекта восприятия и участника событий. Попробуем ответить на него.

Во-первых, героиня включена в изображаемый мир через местоимение «мы» и перечисление действий, свершаемых этим «мы» (выраженных глаголами совершенного вида, что является типичным для изобразительно-повествовательного регистра (Г.А. Золотова) и секвентного пассажа (В.А. Плунгян): «*В мае 1993-го мы небольшой компанией сели в поезд на Павелецком вокзале и вылезли на маленькой станции, в Балашове. Оказались словно на другой планете. Никакой политики, никаких московских бурь – вечная русская тишина. На автобусе по степным колдобинам добрались до ближайшей от Студёнки станции. Нас встречали селянка Лариса на подводе и какой-то мужик на раздолбанном мотоцикле с коляской*» [1, с. 12].

Во-вторых, обращает внимание предложение «*Никакой политики, никаких московских бурь – вечная*

*русская тишина*». С одной стороны, здесь мы тоже можем предположить некую оценочность, а не описание. С другой – перед нами субъект восприятия, на что указывает слово «тишина» (аудиальное восприятие), никакой политики (никаких разговоров о политике, вовлечения в политику и т.д.). Более четкую перцептивную позицию мы видим в предложении «*В глаза бросалось запустение, заброшенность, угасание*» [1, с. 13]. В формально двусоставных предложениях акцент смещается не на глагол, а на состояние, воспринимаемое субъектом – «запустение, заброшенность, угасание», однако в семантике данных слов тоже отображена оценочность (так, слово «угасание» говорит о мыслительной перцепции, а не о реальном «угасании»). Данные наблюдения указывают на то, что сознание повествователя через языковые средства выражает разную степень объективности и участия в событиях: так, действия, выраженные глаголами совершенного вида, рисуют повествователя как участника событий, то есть объект изображения. Предложения с местоимением «я» имеют высшую степень категоризации и уверенности, однако представляют событие только с точки зрения интерпретации. Односоставные предложения (*Вечная русская тишина*) или предложения, тяготеющие к ним по семантике (*в глаза бросалось запустение, заброшенность, угасание*) – совмещают общеперцептивный, частноперцептивный и интерпретационный (Г.А. Золотова) способы описания события. Эту мысль подтверждает и следующее предложение: «*А спустя шесть десятилетий – полуразпад. Когда мы в 2015-м с мужем и родственниками приехали снова, осталось и того меньше: четыре или пять домов. Все заросло бурьяном...*» [1, с. 13]. Полуразпад в данном случае может быть как указанием на визуальный образ (четыре или пять домов; все заросло бурьяном), так и на логическую оценку происходящего.

В тексте сознание повествователя выражение через еще одну категорию элементов – это вводные слова. Обратимся к примерам: «*Это отношение, видимо, распространялось и на крестьянских дочерей и жен*» [1, с. 13]; «*Дом, в котором мама родилась, сгорел в 1920-е. Скорей всего, сожгли его крестьяне*» [1, с. 14]. В данных примерах мы видим субъекта оценки, однако это оценка бытовых событий, не имеющая выхода в такую степень обобщения, как рассуждение о роли помещичьего происхождения или оценка жизни других людей – то есть, главной задачей здесь является выражение сомнения, неуверенности, предположения для каких-то фоновых, бытовых событий, в то время как «я решила» и «я понимала» наряду с уточняющими членами предложения (как и с целыми уточняющими предложениями) – это маркер интеллектуальной интерпретации повествователя, введения его позиции, интерпретационный точки зрения. Однако, уточняющие члены и предложения имеют больше документальную функцию (указать на особенности, прокомментировать, дать дополнительную информацию),

нежели собственно оценочную: «Двоюродная сестра Гурья Ивановича, старушка в бязевом платочке, подошла к маме, обняла и в плечо поцеловала: считалось, что бар положено целовать именно в плечико. А в соседнем селе Чернавка к телеге засеменаила другая старушка и припала к маминной ручке: до революции она была горничной у соседнего помещика» [1, с. 13].

Таким образом, мы наблюдаем, что для передачи разных пластов сознания и восприятия повествующего субъекта (в нашем случае это действительно непростая категория: это и объект изображаемого мира с его восприятием, и документалист, стремящийся к точности изображения, и автобиограф, пишущий свою историю, и носитель оценки происходящих событий) использованы разные элементы языка, что позволяет играть с разными точками зрения на изображаемые события: смещать фокус с бытовых деталей на исторические, с чисто перцептивного восприятия в моменте на интерпретационное восприятие. Можно предположить, что композицион-

ные особенности пролога (чередование интродуктивного, секвентного и комментирующего пассажей) и характерные для каждого типа пассажа особенности речевого воплощения найдут отражение во всем тексте документальной повести, показывая взаимодействие «фона» и «фокуса» в автобиографическом дискурсе. Анализ пролога показал, что для героини осмысление исторических событий является важной проблемой: она не просто вводит оценку, а пытается понять, что меняют социальные сдвиги, а что они оставляют без изменений. Эпизод поездки в Студёнку открывает интересную особенность: в то время как Инна пережила смерть отца, глобальную культурную революцию, тюрьму и другие события, в сознании людей Студёнки сохранялись выработанные веками установки, и они связаны не только с мелкими деталями, а с организацией общего уклада жизни. Анализируя пролог, мы можем предположить, что центральным фокусом произведения, вероятно, станет не просто жизнь героини, а попытка понять, в каком соотношении находятся социальные процессы и сознание людей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский А.Н. Русский иероглиф: История Инны Ли, рассказанная ею самой. М.: Издательство АСТ, 2022. 250 с.
2. Бирюкова Е.Е. Ценность как память и память как ценность: содержательная сторона автобиографических произведений в свете современных психологических исследований // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. № 1.2. С. 19–22.
3. Костырко С. Книги: выбор Сергея Костырко // URL: [http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6\\_2022\\_6/Content/Publication6\\_8050/Default.aspx](http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2022_6/Content/Publication6_8050/Default.aspx)
4. Плунгян В.А. Дискурс и грамматика / В.А. Плунгян // Исследования по теории грамматики. – Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе. – М.: Гнозис, 2008. С. 7–36.

© Лисова Олеся Олеговна (o.lisova@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ «ПРОИЗВОДСТВО ФОРМАЛИНА ТЕХНИЧЕСКОГО» В ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

**Мушкина Юлия Вячеславовна**

Специалист по кадровому делопроизводству,  
ООО «Эч А Эс»  
vf123v@yandex.ru

**Шатилова Любовь Михайловна**

Доктор филол. наук, доцент, профессор, Московский  
городской педагогический университет  
shatilova-79@mail.ru

## FUNCTIONING OF THE TERMINOLOGICAL SYSTEM "PRODUCTION OF TECHNICAL FORMALIN" IN TECHNICAL DOCUMENTATION (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND ENGLISH)

**Yu. Mushkina  
L. Shatilova**

*Summary:* This article discusses the issues of the functioning of terms in the chemical industry of the terminological system "Production of technical formalin". The purpose of this study is to identify the structural, semantic and functional features of the terms of the chemical industry, namely "Production of synthetic resins and formalin", in Russian and English. The novelty of the research lies in the fact that for the first time a functional comparative analysis of the terminological system «Production of technical formalin» is carried out on the example of Russian and English. The authors present the most common forms of terminology formation in Russian and English by the example of use in technical documentation, in specialized journalistic publications and on Internet sites. The term system "Production of technical formalin" in Russian and English consists of three lexical and thematic groups: the technological process of production of technical formalin, machines and apparatuses, and chemicals and reactions. Based on the analysis, the authors came to the conclusion that the most common form of term formation is a terminological phrase. Using the example of the Russian language in printed publications and electronic resources, more than 50% of terminological phrases are used. Using the example of the English language, the analysis showed that terminological phrases predominate in printed publications – more than 60%, and simple terms are more popular in articles on Internet sites – more than 40%. There is a terminological saturation in the publications that is understandable to specialists in a certain field. In the case of company websites, the phenomenon of minimizing the use of complex and highly specialized terms is traced. The articles mostly use terms that are easily perceived or their meaning can be understood from the context.

*Keywords:* terminology, lexical units, terms, methods of term formation, technical documentation.

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются вопросы функционирования терминов в химической промышленности терминологической системы «Производство формалина технического». **Цель** данного исследования – выявить структурно-семантические особенности терминов химической промышленности, а именно «Производство синтетических смол и формалина», в русском и английском языках. **Научная новизна** исследования заключается в том, что в работе впервые проводится структурно-семантический анализ терминологической системы «Производство формалина технического» на примере русского и английского языков. Авторами представлены наиболее распространенные формы терминообразования в русском и английском языках на примере использования в технической документации, в специализированных публицистических изданиях и на интернет-сайтах. Терминосистема «Производство формалина технического» в русском и английском языках состоит из трех лексико-тематических групп: технологический процесс производства формалина технического, машины и аппараты и химические вещества и реакции. Результаты исследования показали, что самой распространенной формой терминообразования является терминологическое словосочетание. На примере русского языка в печатных изданиях и электронных ресурсах используется более 50% терминологических словосочетаний. На примере английского языка анализ показал, что в печатных изданиях преобладают терминологические словосочетания – более 60%, а в статьях на Интернет-сайтах большей популярностью пользуются простые термины – более 40%. В публикациях присутствует терминологическая насыщенность, понятная специалистам определенной области. В случае с сайтами компаний прослеживается явление минимализации использования сложных и узкоспециализированных терминов. В статьях используются в большей степени термины, которые легко воспринимаются или их значение можно понять из контекста.

*Ключевые слова:* терминология, лексические единицы, термины, производство формалина технического, техническая документация.

### Введение

**Р**азвитие терминологической системы той или иной области знания зависит от движущих тенденций определенного периода в истории как одной стра-

ны, так и всего человечества. Например, в прошлом столетии после Великой Отечественной Войны в СССР большое внимание уделялось восстановлению сельского хозяйства, развитию машиностроения и химической промышленности. Результаты проведенных работ и

функционирующих производств нашли свое отражение в научных трудах, посвященных лексической составляющей родного языка и других естественных языков. В настоящее время – время глобализации – предпочтение отдается таким темам, как цифровизация, автоматизация производственных процессов и топ-менеджмент (Бабалова, 2009; Бронникова, 2009; Виноградова, 2003; Горбунова, 2017; Петрянина, Ревина, 2023; Сахаров, 2022). Между тем, в настоящее время остаются актуальными вопросы исследования терминов в области медицины, юриспруденции, нефтегазового и химического производства (Манина, 2018; Белякова, 2023; Казарина, Гуляева, 2023), так как каждая отрасль имеет разветвленную структуру и не может быть тщательно изучена даже за одно столетие.

Появляются новые технологии, часть из которых перенимается из других стран. На предприятиях все больше и больше внедряется частичная или полная автоматизация производственного процесса. Для обеспечения того, чтобы общение между специалистами было эффективным, необходимо, чтобы в речи были использованы одни и те же понятия и лексические единицы. Решением данной задачи является стандартизация терминов и определений. По своей смысловой нагрузке стандартизация является фундаментом любой области знания и позволяет как специалистам данной отрасли, так и другим участникам, с помощью минимального количества лексических единиц ясно и понятно доносить информацию о каком-либо процессе, оборудовании и т.д.

**Актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью выявления сходств и различий в терминологических системах русского и английского языков на примере терминов в химической промышленности терминосистемы «Производство формалина технического».

**Объектом** нашего исследования является терминосистема химической промышленности «Производство формалина технического».

Для достижения указанной цели исследования были поставлены и решены следующие **задачи**:

- сравнить функционирование терминов в химической промышленности терминологической системы «Производство формалина технического» в русском и английском языках;
- определить распространенные формы терминообразования рассматриваемых терминов в русском и английском языках.

**Материалом** исследования послужили термины, используемые в технической документации, публикациях в печатных изданиях и интернет-сайтах.

В работе использовались следующие методы: сопоставительно-компонентный метод; метод структурно-семантического анализа; метод моделирования; метод количественного анализа; логико-понятийный метод.

Современная химическая терминология представляет собой пример научно-профессиональной области деятельности, где прослеживается интеграция смежных областей. Помимо этого, можно подразделить химическую терминологию на группы: научно-исследовательская химическая терминология, медицинская терминология, фармацевтическая терминология и терминология химического производства.

**Теоретической базой исследования** послужили труды К.Я. Авербуха (Авербух, 2006), С.В. Гринев-Гриневича (Гринёв-Гриневич, 2009), В.М. Лейчика (Лейчик, 2009), Л.Л. Нелюбина (Нелюбин, 2003), А.А. Реформатского (Реформатский, 1967), А.В. Суперанской (Суперанская, 2012), посвященные разработке теории функционирования терминологической системы в языкознании. Вопросы, связанные с изучением профессиональных подязыков и профессионального дискурса подробно освещаются в работах Г.Г. Бабаловой (Бабалова, 2009), О.В. Беляковой (Белякова, 2023), Д.Л. Бронниковой (Бронникова, 2009), Н.В. Виноградовой (Виноградова, 2003), К.Б. Горбуновой (Горбунова, 2017), С.Г. Казариной, Т.Ю. Гуляевой (Казарина, Гуляева, 2023), А.Р. Маниной (Манина, 2018), О.В. Петряниной, Е.В. Ревинной (Петрянина, Ревина, 2023), Ю.А. Сахарова (Сахаров, 2022).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы при разработке спецкурсов, посвященных профессиональной коммуникации, лексикологии, терминоведению и терминографии, а также в практике преподавания английского языка студентам высших образовательных учреждений по специальности.

### Обсуждение и результаты

Термины, которые являются неотъемлемым компонентом при передаче информации посредством документации и коммуникации между специалистами, окончательно не систематизированы. Существует множество технической документации, ГОСТов, рекомендаций по эксплуатации определенного оборудования или, например, в области промышленной безопасности, но классификации терминов, касающихся процесса производства формалина технического, нет.

Были собраны термины из разных источников на примере русского и английского языков, которые употребляются в химической области, а именно при производстве формалина технического. На основании проанализированного материала мы получили терминологическую

систему «Производство формалина технического» (в пер. на англ.яз. PRODUCTION OF FORMALDEHYDE) с тремя лексико-тематическими группами:

Технологический процесс производства (в пер. на англ.яз. PROCESS);

Машины и аппараты (в пер. на англ.яз. EQUIPMENT);

Химические вещества и реакции (в пер. на англ.яз. CHEMISTRY).

В плане формы и содержания, а также функциональности терминология связана с узкой сферой профессионального общения специалистов определенной области. Рассмотрим фрагмент из ГОСТа 1625–2016 «Формалин технический. Технические условия»:

«... 4 Требования безопасности

4.1 Технический формалин – горючая жидкость, пары которой при смешении с кислородом воздуха образуют пожаровзрывоопасные смеси. Показатели пожарной опасности технического формалина с массовой долей формальдегида 37,0 % и массовой долей метанола до 10 % следующие:

- температура вспышки в открытом тигле – не менее 92 °С;
- температура воспламенения – не менее 98 °С;
- температура самовоспламенения – не менее 426 °С;
- нижний температурный предел распространения пламени – не менее 67 °С;...» (ГОСТ 1625-2016).

В данном примере дается описание термину формалин, и более подробно расписываются температурные параметры, которые необходимо соблюдать при производстве формалина технического. В связи с этим используются термины с соответствующей смысловой нагрузкой. Среди них мы можем выделить:

терминологические словосочетания, например, *технический формалин, горючая жидкость, показатели пожарной опасности, массовая доля, температура вспышки, температура воспламенения.*

сложный термин, который является частью терминологического словосочетания и выражен именем прилагательным – *пожаровзрывоопасные смеси.*

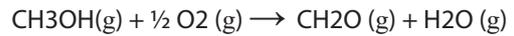
простые термины, например, *формальдегид, метанол, пары.*

Далее рассмотрим еще один фрагмент из технической документации по производству формалина:

«... 1.1 Общее описание процесса

Образование формальдегида происходит с частичным окислением метанола воздухом. Реакция происходит в реакторе на неподвижном метало-оксидном

катализаторе при окислении газа с последующим охлаждением по формуле:



$dH = -157$  кДж/моль...» (Временный технологический регламент ООО «КАРБОДИН»).

В данном фрагменте мы видим описание процесса образования формальдегида, бесцветный газ с резким запахом. Формальдегид является полупродуктом. В статье употребляются:

- единицы измерения, например, *кДж/моль;*
- формулы, которые являются неотъемлемой частью химической терминологии, выраженной в буквенно-цифровой форме, например *CH<sub>3</sub>OH(g).*
- терминологические словосочетания, например, *окисление метанола воздухом, окисление газа;*
- сложные термины в составе терминологического словосочетания, например, *метало-оксидный катализатор* (см. Рис. 1).

Рассматривая термины терминосистемы «Производство формалина технического», мы видим расхождение взглядов относительно распространенности способов терминообразования и употребления. С.В. Гринев-Гриневиц считает, что словосложение – это наиболее распространенный из способов морфолого-синтаксического терминообразования (Гринев-Гриневиц, 2008), в случае с вышеперечисленными терминами наблюдается объединение словосложения и словосочетания. Таким образом, в плане формы термин теряет свойство как, например, краткость, но в плане содержания приобретает понятность семантической структуры.

Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в технической документации

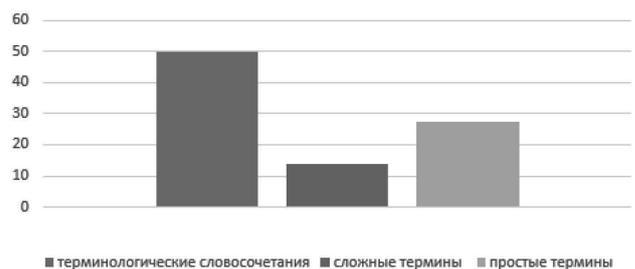


Рис. 1. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в технической документации на русском языке

Перейдем к рассмотрению фрагмента из технических рекомендаций на английском языке:

«...Two independent analyzers (of which one measures both O<sub>2</sub> and CO)

Process gas sample from pressure side of recirculation fans...»

«...Два независимых анализатора (один из которых

измеряет O<sub>2</sub> и CO)

Проба технологического газа со стороны давления рециркуляционных вентиляторов ...» (здесь и далее перевод выполнен автором статьи. – Ю.В. Мушкина) (INFORMALLY SPEAKING, 2013).

В данном примере описаны анализаторы кислорода, который является важнейшим элементом в технологической цепочке, и поэтому устанавливается специальное оборудование, которое определяет необходимый уровень кислорода на всех этапах производства. В работе большое внимание уделяется оборудованию и химическим элементам, поэтому встречаются:

- простые термины, например, *analyzers, pressure* (анализаторы, давление);
- химические элементы, например, *O<sub>2</sub> (кислород), CO (оксид углерода)*;
- терминологические словосочетания, например, *process gas, recirculation fans* (технологический газ, рециркуляционные вентиляторы) (см. Рис. 2).

Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в технической документации

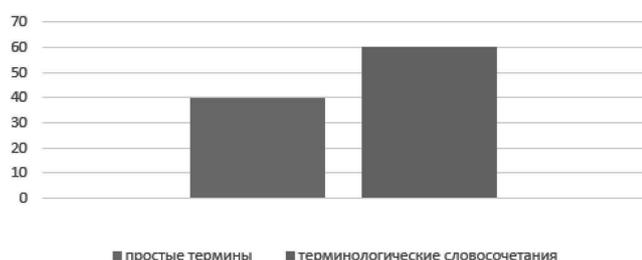


Рис. 2. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в технической документации на английском языке

Далее рассмотрим на примере русского языка фрагмент, взятый из печатного издания – специализированного журнала «Химия и Бизнес. Международный химический журнал»:

«...Процесс получения формальдегида на металлоксидном катализаторе появился позже и считается более перспективным по причине более высокой конверсии метанола в формальдегид и меньшего количества продуктов побочных реакций. Его главными преимуществами являются:

- низкий расходный коэффициент по сырью;
- наличие метанола в формалине не более 0,6–1,0% и наличие HCOOH не более 0,02%...» (Грауман Леонид, электронный ресурс).

В статье представлен обзор технологии производства формалина технического. В данном примере ис-

пользуются:

- терминологические словосочетания, например, *металлоксидный катализатор, конверсия метанола, побочные реакции*;
- простые термины, например, *формальдегид, метанол, формалин*.
- сложный термин – *металлоксидный, входит в состав терминологического словосочетания*.
- формула химического вещества, например, *HCOOH (муравьиная кислота или метановая кислота)* (см. Рис. 3).

Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных изданиях

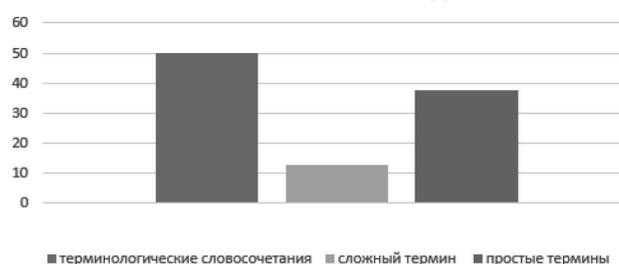


Рис. 3. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных изданиях на русском языке

Употребление терминов на английском языке мы рассмотрим на примере статьи печатного издания – специализированного журнала «INFORMALLY SPEAKING»:

«...If your plant is equipped with thermocouples (TCs) or multitubes for measuring the reaction temperatures in the catalyst layer(s), it is a very good tool for monitoring what is going on inside the reactor tubes. Whether fixed or moveable, these devices will provide valuable information about temperatures in the tubes where you have the measuring points...» («...Если ваша установка оснащена термопарами (TCs) или мультитрубки для измерения температуры реакции в слое (слоях) катализатора, это замечательный инструмент для контроля того, что происходит внутри трубок реактора. Как стационарные, так и подвижные, эти устройства предоставляют ценную информацию о температурах в трубках, в которых расположены точки измерения ...») (INFORMALLY SPEAKING, 2013).

Фрагмент взят из статьи, посвященной эксплуатации реактора установки по производству формалина. Мы видим, что в фрагменте употребляются в основном термины, относящиеся к оборудованию и комплектации. Можно выделить следующие терминологические формы:

- терминологические словосочетания, например, *reaction temperatures, catalyst layer(s), reactor tubes, measuring points* (температура реакции, слои катализатора, трубки реактора, точки измерения);
- сложные термины, например, *thermocouples*,

*multitubes* (термопары, мультирубки); простые термины, например, *plant*, *temperatures*, *tubes* (установка, температура, трубки) (см. Рис. 4).

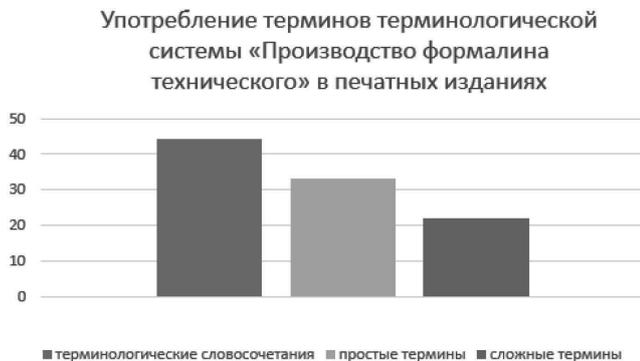


Рис. 4. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных изданиях на английском языке

На аналитическом портале химической промышленности размещена статья об установке по производству формалина, разработанной и поставляемой компанией Персторп Формокс в 2011 г.:

«...Установка, которая будет далее рассмотрена, состоит из одного реакционного потока (воздухоподводящего блока, реактора, испарителя, и секции высокотемпературного теплоносителя), абсорбера, энерго-экологической установки). В числе разработанных компанией вариантов технологического процесса есть и варианты с использованием двух реакторов, работающих как параллельно, так и последовательно. Однако рассмотрение схемы с одним работающим реактором позволяет правильно понять все преимущества такой технологии (мнение эксперта) ...» (Новые химические технологии, электронный ресурс).

В данном фрагменте статьи автор использует термины химической промышленности, которые относятся к оборудованию. В статье подробно рассказывается об определенной установке по производству формалина с приведением необходимых параметров работы системы. Как было рассмотрено ранее на примере статьи из другого источника, при описании оборудования используются следующие терминологические формы:

терминологические словосочетания, например, *реакционный поток*, *воздухоподводящий блок*, *секция высокотемпературного теплоносителя*, *энерго-экологическая установка*, *технологический процесс*;

сложные термины в составе терминологических словосочетаний, например, *воздухоподводящий, высокотемпературный, теплоноситель, энерго-экологический*.

простые термины, например, *абсорбер*, *реактор*, *испаритель* (см. Рис. 5).

Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных онлайн-изданиях

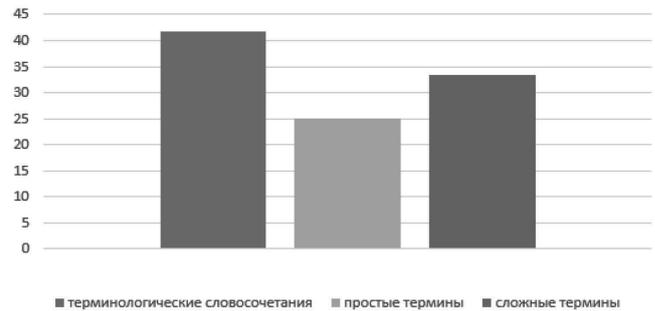


Рис. 5. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных онлайн-изданиях на русском языке

Перейдем к рассмотрению фрагмента на примере английского языка, взятого из международного химического онлайн-журнала «Journal of Chemistry»:

«... The other method used to reduce formaldehyde emission is by use of chemical additives called formaldehyde scavengers. The most commonly used scavengers are compounds containing amine such as urea, ammonia, melamine, and dicyandiamide. Melamine reacts with formaldehyde to form methylolamine as shown in equation...» («... Другой способ, который используется для снижения эмиссии формальдегида, заключается в использовании химических добавок, называемых поглотителями формальдегида. Наиболее часто используются в качестве поглотителями соединения, содержащие амин, такие как карбамид, аммиак, меламин и дициандиамид. Меламин реагирует с формальдегидом с образованием метилоламина, как показано в уравнении...») (Johnson Matthey, 2017).

В тексте автор оперирует:

терминологическими словосочетаниями, например, *formaldehyde emission*, *chemical additives*, *formaldehyde scavengers* (эмиссия формальдегида, химические добавки, поглотители формальдегида); простыми терминами, например, *amine*, *urea*, *ammonia*, *melamine* (амин, карбамид, аммиак, меламин); сложными терминами, например, *formaldehyde*, *dicyandiamide*, *methylolamine* (формальдегид, дициандиамид, метилоламин) (см. Рис. 6).

Также в исследовании был произведен количественный анализ функционирования терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных онлайн-изданиях, в результате которого можно заключить, что наиболее часто в русском языке употребляются термины, относящиеся к лексико-тематической подгруппе «Машины и аппараты» – 41%, а в английском языке больше всего встречаются терминологические единицы, присущие лексико-тематической подгруппе

«Process» (пер. «Технологические процессы») – 37%.

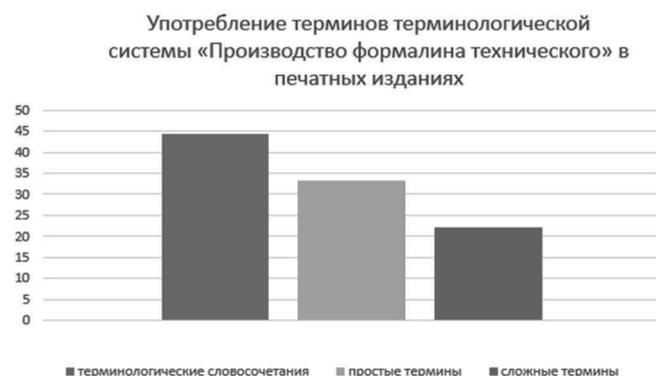


Рис. 6. Употребление терминов терминологической системы «Производство формалина технического» в печатных онлайн-изданиях на английском языке

### Выводы

Таким образом, на основе проведенного анализа самой распространенной формой терминообразования является терминологическое словосочетание. На примере русского языка в печатных изданиях и электронных ресурсах используется более 50% терминологических словосочетаний. На примере английского языка анализ показал, что в печатных изданиях преобладают терминологические словосочетания – более 60%, а статьях на Интернет-сайтах большей популярностью поль-

зуются простые термины – более 40%.

Также хотелось бы отметить, что в настоящее время, когда такие отрасли, как информационные технологии и маркетинг, не перестают двигаться вперед и развиваются на международном уровне, в источниках массовой информации появляется все больше и больше терминологических единиц различных областей знания. Данное явление не несет предпосылок для детерминологизации, когда термины приобретают функции общеупотребительных слов. Данный маневр необходим производителям или поставщикам определенных товаров и услуг распространить информацию о своем уникальном продукте более широкому кругу лиц, а точнее специалистам данной области, что мы видим на примере фрагмента из онлайн-статьи об установке по производству формалина компании Персторп Формокс (Новые химические технологии, электронный ресурс).

Несмотря на то, что публикуются статьи в журналах, создаются специализированные сайты, все эти источники информации привлекают только узкий круг участников коммуникации, которые владеют определенными знаниями в химической области и терминологией. Тем самым многообразие источников передачи информации, где употребляются термины, не оказывает сильного воздействия на терминологию в настоящее время, а предоставляет новые возможности специалистам из разных стран поддерживать коммуникацию.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух К. Я. Общая теория термина. М.: Изд-во МГОУ, 2006. 252 с.
2. Бабалова Г.Г. Системно-аспектуальное функционирование компьютерной терминологии: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19. Москва: МГОУ, 2009. 44 с.
3. Белякова О.В. Структурно-семантические характеристики сложных слов в юридическом дискурсе (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2023. Том 16. Выпуск 6. С. 1781–1787.
4. Бронникова Д.Л. Сравнительно-сопоставительный анализ терминологического корпуса подязыков альтернативного топлива и электроники: по данным частотных словарей: дис. ... к.филол.н. 10.02.20. М.: МГОУ, 2009. 269 с.
5. Виноградова Н.В. Терминосистема немецкой электронной коммерции: дис. ... к.филол.н.: 10.02.04. Курск, 2003. 154 с.
6. Временный технологический регламент ООО «КАРБОДИН».
7. Горбунова К.Б. Становление терминологической системы предметной области «борьба с наркотиками»: на материале итальянского языка: автореферат дис. ... к.филол.н.: 10.02.05. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», 2017. 295 с.
8. ГОСТ 1625–2016 «Формалин технический. Технические условия».
9. Грауман Леонид. Технологии формалина. Проблема выбора // Химия и Бизнес. Международный химический журнал. № 7–8 (189).
10. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминографию: как просто и легко составить словарь. 3-е изд., доп. М.: URSS; Либроком, 2009. 219 с.
11. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
12. Казарина С.Г., Гуляева Т.Ю. Терминологические системы подязыка медицины: структурно-типологический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2023. № 5. С. 1395–1399.
13. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.
14. Манина А.Р. Соматический аспект антропоморфной метафоризации: на материале английской нефтегазовой терминосистемы. Уфа: Башкир.гос.ун., 2018. 220 с.
15. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 317 с.
16. Новые химические технологии. Аналитический портал химической промышленности // [Электронный ресурс]. URL: [http://newchemistry.ru/letter.php?nid=3332&cat\\_id=5&page\\_id](http://newchemistry.ru/letter.php?nid=3332&cat_id=5&page_id)

17. Петрянина О.В., Ревина Е.В. Языковые особенности немецкой терминологической системы маркетинга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2023. № 5. С. 1482–1488.
18. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1967. С. 52–68.
19. Сахаров Ю.А. Роль терминообразовательных элементов латинского происхождения в формировании французской терминосистемы электромобилестроения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2022. Том 15. Выпуск 9. С. 2934–2939.
20. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории. / Суперанская А.В., Васильева Н.В., Подольская Н.В.; отв. ред. Т.Л. Канделаки. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 248 с.
21. INFORMALLY SPEAKING. A formaldehyde magazine from Formox. 2013. 20 с.
22. Johnson Matthey. Process Technologies. The Formox Formaldehyde Process, 2017. 32 с.
23. Shatilova, L.M. Structural and functional model of terminology phrasing in Russian and English for synthetic resin production / L.M. Shatilova, O.A. Kasatkina, Y.V. Mushkina // International Transaction Journal of Engineering, Management and Applied Sciences and Technologies. 2020. Vol. 11, No. 12. P. 1112. EDN 00VMXG.

© Мушкина Юлия Вячеславовна (vf123v@yandex.ru), Шатилова Любовь Михайловна (shatilova-79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ БИОХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

### THE PROJECT FOR THE CREATION OF AN EDUCATIONAL BILINGUAL DICTIONARY OF BIOCHEMICAL TERMS

**I. Ponomarenko**  
**I. Uvarova**  
**G. Baybuz**

*Summary:* This article presents the project of the Russian-English Dictionary of Biochemistry Terms which is a special educational bilingual dictionary aimed at the formation of the functional aspect of educational and professional speech and further improvement of the system of teaching foreign students the language of the specialty. It is planned to create a bilingual terminological dictionary, addressed not only to foreign students studying Russian, but also to Russian students studying English. It may also be of interest to specialists traveling abroad for internships and work.

It should be noted that dictionaries intended, for example, for foreign students of medical specialties, are considered to be one of the important means of forming professional vocabulary. The ultimate goal of teaching foreign students of medical universities is the formation of professional competencies comparable to those of Russian students. It is impossible without the knowledge of the terminology of special disciplines. Special dictionaries, as a rule, cannot be of significant assistance to foreign students, as they are aimed at native speakers.

The characteristic features of the Russian-English Dictionary of Biochemistry Terms are the emphasis on the frequency of use and the description of terminological vocabulary, taking into account systemic links. The selected language material includes the units necessary for the formation of competencies and the implementation of the functional principle of teaching.

The educational aspect of the dictionary is manifested both in the selection and in the presentation of the language material. The selection of vocabulary was carried out taking into account the frequency and relevance of the term, as well as its word-formation potential and the ability to be combined with other words. Units were extracted from monolingual and bilingual special dictionaries and textbooks recommended for the students of medical universities.

*Keywords:* educational dictionary, foreign students, terms of biochemistry, system description.

**Пономаренко Ирина Николаевна**

Д. филол. н., доцент, профессор, Кубанский  
государственный университет (г. Краснодар)  
irnik20@mail.ru

**Уварова Ирина Викторовна**

К. филол. н., доцент, Кубанский государственный  
медицинский университет (г. Краснодар)  
ksma-lingua@mail.ru

**Байбуз Галина Владимировна**

Ассистент, Кубанский государственный медицинский  
университет (г. Краснодар)  
galina.baybuz@mail.ru

*Аннотация:* «Русско-английский словарь терминов биохимии» не только специальный словарь, в котором представлены определенные сведения о терминах биохимии, но и своего рода учебное пособие. Характерные его особенности – упор на частотность употребления и описание терминологической лексики с учетом системных связей. Отобранный языковой материал включает единицы, необходимые для формирования компетенций и реализации функционального принципа обучения.

Это двуязычный словарь. То, что в словаре термины и их дефиниции приведены на русском и английском языках, с одной стороны, помогает студентам-иностранцам в изучении языка специальности, с другой – привлекает россиян, которые заинтересованы в изучении английского языка.

*Ключевые слова:* учебный словарь, иностранные студенты, термины биохимии, системное описание.

**А**ктуальность исследования обусловлена возросшим интересом к исследованию подязыка медицины и необходимости лексикографического описания отдельных терминологических областей. Создание учебных словарей нового типа вызвано необходимостью учета ряда факторов лингвистического

и экстралингвистического свойства. С одной стороны, современная практическая лексикография ищет новые пути реализации внутреннего научного потенциал: кроме развития теории лексикографии, решаются проблемы прикладного терминоведения. Активно формируется принцип интегральности лексикографического описа-

ния, суть которого заключается в комплексном характере словарного представления именно тех единиц, чьи свойства будут реализованы в функциональном аспекте. С другой – современная геополитическая ситуация диктует новые требования к организации обучения в вузах. Сегодня Россия входит в десятку государств, предоставляющих образовательные услуги большому количеству иностранных студентов, и ожидается увеличение этого контингента из стран Африки и Азии.

В данной статье представлен проект «Русско-английского словаря терминов биохимии» – специального учебного двуязычного словаря, имеющего целью формирование функционального аспекта учебно-профессиональной речи и дальнейшее совершенствование системы обучения иностранных учащихся языку специальности.

Отметим, что важным средством формирования профессионального лексикона являются словари, предназначенные, например, для студентов-иностранцев медицинских специальностей. Достижение конечной цели обучения студента-иностранца медицинских вузов – формирование у него компетенций, сопоставимых с профессиональными компетенциями российского студента, – невозможно без знания терминологии дисциплин специального цикла. Отраслевые словари, как правило, не могут оказать существенной помощи иностранным студентам, так как ориентированы на носителей языка.

Учебное издание словарного типа является необходимым промежуточным звеном, связывающим не только учебник, предполагающий обучение посредством системы упражнений, но и терминосистему отдельной отрасли науки. В первую очередь это касается учебных терминологических словарей, в частности предлагаемого учебного двуязычного словаря биохимических терминов.

Учебный характер словаря проявляется как в отборе, так и в подаче языкового материала. Отбор лексики осуществлялся с учетом частотности и актуальности термина, а также его словообразовательного потенциала и способности вступать в сочетания с другими словами. Единицы извлекались из одноязычных и двуязычных специальных словарей и учебников, рекомендуемых для медицинских вузов. Окончательное решение об утверждении словника принималось ведущими специалистами и преподавателями профильных кафедр Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Проект осуществлен в рамках научного сотрудничества с кафедрой современного русского языка Федерального госу-

дарственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет». В словарь войдет около 900 единиц. В словаре приводится системное описание термина с учетом гипо-гиперонимических отношений, а также дефиниция термина с ее переводом на английский язык. Трудно спорить с тем, что сегодня в мире английский является универсальным языком межнационального общения. Владение им обеспечивает возможность обучения практически в любом образовательном учреждении мира и успешного выхода на международный рынок труда. Не только работа в любой высокотехнологичной сфере, но и научная карьера в современных условиях невозможна без знания английского языка. Большая часть научных статей в мире публикуется на английском языке, причем это касается не только англоязычных стран, что доказали научные дискуссии в условиях пандемии коронавируса.

«Напомним, что каждая наука имеет свой терминологический аппарат – систему основных вербализованных понятий, т. е. терминов, составляющих ядро той или иной области знания. Терминологической номинации подвергаются наиболее важные понятия, появившиеся в результате развития теоретических представлений о мире, объективно необходимых в сфере научного знания. Термины в научном тексте несут основную информативную нагрузку, обеспечивают качество общения специалистов какой-либо области знания и обладают определенными признаками: моносемичностью, экспрессивной, эстетической и модальной нейтральностью, системностью, однозначностью, краткостью и др.» [Байбуз, 2022, с. 42].

Терминология как система лексических единиц, имеющих определенную структуру, т.е. набор отношений между словами/словосочетаниями, специфическим образом представляет ту или иную научную сферу. Так, медицинскую терминологию образуют три крупные группы терминов – анатоми-гистологическая, клиническая и фармацевтическая. Собственно лингвистические и экстралингвистические особенности каждой из групп позволяют на их базе формировать локальные микро-терминосистемы (анатомическую, стоматологическую, биохимическую и т.д.).

Формирование каждой из подсистем представляет собой единый, но разнонаправленный процесс: это, с одной стороны, выбор понятийных единиц из строго лимитированной сферы, а с другой – использование для вербализации практически неограниченного множества языковых элементов. Именно инвариантные характеристики языковых подсистем обеспечивают не только автономное существование, но и непрерывное взаимодействие и взаимопроникновение их друг в друга, постоянно обнаруживая все новые возможности и потенциалы языка в образовании новых системных кон-

струкций, отражающих дифференциацию изучаемых объектов в единстве присущих им закономерностей [Козырев, 2016, с. 86-91].

Медико-биологическая терминология представляет собой «одну из обширных и сложных в понятийном отношении систем терминов» [Чернявский, 2007, с. 3]. В нее наряду с единицами греко-латинского происхождения и заимствованиями из других языков, образующих значительный пласт терминосистемы, включены лексемы исконные. Хотя важно отметить, что в последние десятилетия в терминологии медицины отмечается активность процесса интеграции терминов из смежных научных областей именно на английском языке, который все активнее выполняет функцию языка международного общения.

Биохимический дискурс является одним из самых интересных для исследования направлений научной коммуникации. Термины биохимии представляют собой систему, характеризующуюся не только множественностью элементов и открытостью, но такими свойствами, как микросистемность, взаимосотнесенность и взаимообусловленность.

Усложнение терминосистем свойственно всем входящим и смежным дисциплинам медицинского профиля. Активное развитие таких отраслей медицины, как регенеративная медицина, клеточные технологии, тканевая инженерия, биотехнология и вакцинология, а также появление новых специальностей (тканевой инженер, молекулярный диетолог, нанофармаколог и др.) приводят к усложнению набора понятий и одновременно расширению концептуально-терминологического пространства за счет появления новых терминов и включения терминологических единиц, прежде принадлежащих к другим сферам научного знания.

Важную роль в процессе изучения терминологии и терминосистемы биохимии играет формирование потенциального терминологического запаса студентов. Основными путями достижения данного показателя является опора на частотность употребления, представление о синонимических и антонимических связях и словообразование через общность словообразовательных элементов [Громенко, 2019, с. 21-24].

Учебным словарем мы, вслед за В.В. Морковкиным, считаем «лексикографическое произведение любого типа и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как предполагаемого средства общения и сообщения. В качестве основного (конституирующего) признака учебного словаря выступает, таким образом, его обязательная обучающая направленность» [Морковкин, 1986, с. 104].

Необходимость кардинальных перемен, продиктованных комплексом создавшихся проблем, определяет необходимость переустройства системы высшего образования. Растущая потребность в специалистах медицинского профиля обусловлена интенсификацией научного прогресса, ускоренным развитием информационных и коммуникативных технологий, формированием нового формата требований к современному специалисту. Повышение уровня квалификационных требований к подготовке студентов-медиков вызвало необходимость пересмотра отношения к иностранному языку и его месту в программе медицинского вуза. Если раньше знание иностранного языка хоть и входило в систему профессиональной подготовки, но имело явно выраженный второстепенный характер по сравнению со специальными знаниями. В настоящее время компетентность специалиста во многом определяется его умением пользоваться иностранным языком в специальной коммуникации. Недостаточный уровень владения иностранным языком может стать для многих врачей едва ли не главной преградой на пути профессионального роста. В профильном государственном стандарте высшего профессионального образования четко обозначены конечные требования к владению иностранным языком: наличие языковой и коммуникативной компетенции, достаточной для последующего изучения зарубежного опыта, а также для осуществления деловых контактов.

Применение коммуникативного подхода при обучении обуславливает использование новых приемов и способов работы над языковым материалом. Так, словарные статьи на английском языке можно рассматривать как фрагменты текстов научного стиля и использовать их в качестве учебных текстов на занятиях по иностранному языку.

Обучение профессионально ориентированному чтению иноязычных текстов может быть основано на модели процесса усвоения иностранного языка, разработанной в XX в. С. Гассом и Л. Синклером [Gass S. M., Selinker L., 2001, с. 245]. В основе модели лежит последовательное выделение стадий самого процесса усвоения: 1) первичное ознакомление с предъявляемым материалом; 2) движение от замеченного при первичном ознакомлении к пониманию; 3) усвоение с ориентацией на универсальные маркеры и знания на родном языке; 4) соотнесение материала со знанием грамматической системы изучаемого языка; 5) помещение в долговременную память на основе последовательного формирования знания на предыдущих этапах.

Достижение результата возможно при опоре на внутрипредметные и межпредметные связи, поскольку именно этот способ изучения иностранного языка основан на реализации общего принципа системности мыслительной деятельности, способствует полноте ус-

воения и прочности знаний в сочетании с гибкостью их применения, что в конечном итоге обеспечивает комплексный подход к обучению.

Именно поэтому в настоящее время востребованы двуязычные пособия словарного типа. Создаваемый словарь можно использовать и как справочник, и как практическое русско-английское пособие, так как единицы словаря включены в минимальные контексты, которые могут быть использованы для построения предложения и монологических высказываний.

Российские вузы заинтересованы в развитии образовательного компонента на английском языке, поскольку это способствует привлечению иностранных студентов и повышает конкурентоспособность вузов. Моделей обучения с привлечением иностранных языков пока не так много, однако очевидно, что их количество будет расти и ориентироваться на формирование компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности на качественно новом уровне.

Известно, что основной проблемой обучения лексике, в том числе и терминологической, является ее систематизация. Любая терминология может быть представлена как система – множество элементов, связанных определенными отношениями. Как система она представляет собой определенную целостность, каждый член которой существует только в силу оппозиционного противопоставления другим, поэтому рассматривается в соответствии с его функциональной нагруженностью. Нежесткость системы, так же как неравная степень системности отдельных ее фрагментов, приводит к неодинаковой мере развития участков системы. А это вместе с асистемными явлениями – свидетельство наличия у нее определенного потенциала и необходимых для развития динамических характеристик.

В соответствии с моделью, предложенной в педагогическом дискурсе В.В. Морковкиным, при составлении толкового словаря значение слова может быть представлено как трехчленная структура, включающая абсолютную, относительную и сочетательную ценность. Абсолютная ценность слова отражает его соотносительность с некоторым денотатом, относительная ценность включает характеристики, определенные местом в лексической системе (информацию о синонимических, антонимических и др. отношениях единицы), сочетательная ценность отражает соотносительность лексической единицы с другими словами на синтагматической оси.

Однако предлагаемый терминологический учебный словарь, единицей описания в котором является термин, предполагает иную концептуальную позицию. В основе словаря лежит описание терминосистемы биохимии, которая является сложным взаимосвязанным единством

понятий и терминов, описанных через систему дефиниций, фиксирующих содержания понятия посредством выделение существенных признаков. Семантическая инвариантность реализуется в рядах семантически близких единиц, приведенных в словарной статье. Таким образом, мы можем говорить об абсолютной и сочетательной ценности термина как единицы словарного описания, скорректированной в соответствии с общей концепцией терминологии. В этой связи описание синонимических и антонимических отношений может быть приведено только в соответствии с позицией, в основе которой лежит положение о безусловном требовании точности и однозначности к термину как единице специального языка.

Терминологический словарь продолжает развивать традиционное для общей лексикографии направление системного описания отдельной сферы специального языка. Расположенные по алфавиту единицы левой части словаря (заголовочные словам) снабжены грамматическими сведениями. Левая часть словарной статьи в виде словарной дефиниции представляет семантическое описание термина. Словарь является комплексным двуязычным, содержит эквиваленты и пояснения на двух языках, что помогает решать учебные и научные задачи. Комбинирование в словарях двух типов информации — лингвистической и энциклопедической — можно считать «симптоматичным и отвечающим запросам пользователей» [Козырев, 2016, с. 86-91].

Следует отметить, что перевод эпонимов вызывает определенные трудности, которые связаны, прежде всего, с национальной спецификой их употребления в медицинской литературе. В частности, очень часто имена учёных опускаются при употреблении медицинских терминов или вообще не используются.

Приведем примеры словарных статей.

**Аминокислота (сущ., ед.ч.)** – *amino acid* (лат. *aminoacidum*)

**Аминокислоты (сущ., мн.ч.)**. Класс органических соединений, характеризующихся свойствами как карбоновых кислот, так и аминов. Играют большую роль в жизни организмов, являясь основным элементом построения белков.

**Amino Acids (noun, pl.)**. Classy compounds characterized by the properties of both carboxylic acids and amines; being the main element in the construction of proteins, they play an important role in the life of organisms.

**Аминокислоты алифатические (словосоч., сущ.+прил.)**. Разновидность аминокарбоновых аминокислот, у которых амино- и карбоксильная группы связаны с алифатическим атомом углерода.

**Aliphatic Amino Acids (word com., adj.+noun)**. A variety of aminocarboxylic amino acids in which the amino and carboxyl groups are bonded to an aliphatic carbon atom.

**Аминокислоты ароматические (словосоч.,**

**сущ.+прил.**) Аминокислоты, содержащие бензольное (ароматическое) кольцо, фенилаланин и тирозин.

**Aromatic Amino Acids (словосоч., сущ.+прил.)**. Amino acids containing a benzene (aromatic) ring, phenylalanine and tyrosine.

**Аминокислоты гетероциклические (словосоч., сущ.+прил.)**. Аминокислоты, боковая цепь которых представлена гетероциклом пролин, триптофан, гистидин и нек. др.

**Heterocyclic Amino Acids (word com., adj.+noun)**. Amino acids where the side chain is represented by the heterocycle proline, tryptophan, histidine, etc.

**Аминокислоты заменимые (словосоч., сущ.+прил.)**. Аминокислоты белков, которые могут синтезироваться человеком и другими позвоночными из более простых предшественников, поэтому их присутствие в пище не обязательно.

**Nonessential Amino Acids (word com., adj.+noun)**. Amino acids are proteins that can be synthesized by humans and other vertebrates from simpler precursors and therefore they are not necessarily present in food.

**Аминокислоты Миллеровские (словосоч., сущ.+прил.)**. Обобщенное название аминокислот, получающихся в условиях, близких к эксперименту Стенли Л. Миллера 1953 года.

**Miller Amino Acids (word com., noun in Possessive case+noun)**. General name for amino acids produced under conditions similar to Stanley L. Miller's experiment (1953).

Создаваемый словарь может быть использован при отборе единиц коммуникативного минимума для студентов-иностранцев медицинских факультетов, создания учебно-методических пособий по обучению ведению научного диалога. Положенный в основу словаря системный под-

ход предваряет создание новых комплексных словарей активного типа, основной задачей которых является обеспечение необходимого словарного запаса для корректной коммуникации в сфере специального общения.

Предлагаемое лексикографическое издание может найти применение в учебном процессе для составления учебных комплексов и текстов по изучению языка специальности, для разработки системы упражнений по научному стилю и подготовки контрольных заданий. Функционально-системное описание терминов биохимии на английском языке соответствует коммуникативным потребностям определённого контингента, изучающего английский язык с целью продолжения образования за рубежом и установления научных контактов, что обеспечивает интеграцию российского сегмента в международное образовательное пространство.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении эпонимических образований подъязыка медицины. Включение в словарь терминов-эпонимов как части языка науки может дать новый толчок развитию лексикографии в плане обеспечения более глубокого понимания ценностей общечеловеческой культуры, сохранения имен ученых и врачей, внесших вклад в развитие медицины. Заметим, что данный аспект проблемы является дискуссионным и у современных лексикографов нет на этот счет однозначного мнения. Активное использование «отыменных» терминов в подъязыке медицины способствует не только краткому и удобному обозначению понятий, но и выполнению мемориальной и лингвокультурной функций, хотя вопрос включения имен собственных в пособия словарного типа является спорным [Генералова, 2018, с. 11].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байбуз Г.В. Метафора в терминологии медицины: когнитивный аспект // Казанская наука. 2022. № 13.
2. Бобунова М.А. Русская лексикография XXI века: учебное пособие. М.: Флинта, 2009.
3. Галлиулин К.Р. Базовые источники современной лингвографии: сводные словарные корпуса // Современные проблемы лексикографии: материалы докладов и сообщений международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2015 г.
4. Генералова Е.В. Русская историческая лексикография: текстоцентрический и словоцентрический подходы // Вопросы лексикографии. 2018. № 13.
5. Громенко Е.С. К проблеме отражения терминов в неологическом словаре (на материале периодических научно-популярных изданий 2010-х гг.) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. №5 (92).
6. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учебное пособие. М.: Флинта, 2008. 432 с.
7. Козырев В.А. Фактор новизны как стимул развития лексикографии // Неология и неография: современное состояние и перспективы (к 50-летию научного направления): сборник научных статей. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016.
8. Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе обучения русскому языку как иностранному: сборник статей. М.: Русский язык, 1986. —
9. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии : учебное пособие. М.: Шико, 2007.
10. Gass S.M., Selinker L. Second Language Acquisition, an Introductory Course (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

© Пономаренко Ирина Николаевна (irnik20@mail.ru), Уварова Ирина Викторовна (ksma-lingua@mail.ru), Байбуз Галина Владимировна (galina.baybuz@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КОНЦЕПТ «УДИВЛЕНИЕ» В ДИСКУРСЕ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

### CONCEPT "SURPRISE" IN THE MEDIA DISCOURSE (BASED ON GERMAN LANGUAGE)

**M. Rusaeva  
N. Baranova**

*Summary:* The article deals with the concept of "Staunen" (surprise) in German media discourse. The relevance of the work is due to the growing emotiveness of the journalistic text, which often becomes an element of propaganda. Therefore, the study of the manifestations of basic emotions, which include the emotion "surprise" will contribute to a deeper understanding of the text, which will undoubtedly come in handy in the modern world, full of conflicting information.

This concept is widely represented in the German press in such topics as nature / ecology, crime reports, economics and politics, children, food, social networks. The main lexical units that verbalize this concept in German are "das Staunen", "das Erstaunen", "die Verwunderung", and "die Überraschung" and their derivatives. They differ in intensity and emotional coloring.

The nomination "Staunen" (surprise) is the most stylistically neutral, since it means only visual perception of the object of surprise. The lexeme "die Überraschung" (surprise) focuses attention on the effect of the unexpectedness of what is happening. The lexeme die Verwunderung (amazement) means the extreme degree of intensity of surprise.

The greatest influence on the positive or negative assessment of "surprise" is played by the context. The conceptual signs of "surprise" are "surprise", "stunned", the desire to eliminate the "informative paradox", "curiosity", "shock", "deception", "enthusiasm", "interest".

*Keywords:* concept, surprise, journalistic text, mass media, lexeme.

**Русаева Мария Михайловна**

Кандидат филологических наук, доцент, Всероссийский  
государственный университет юстиции (г. Саранск)  
marijaru@mail.ru

**Баранова Наталья Александровна**

Кандидат филологических наук, доцент, Северный  
(Арктический) федеральный университет  
имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)  
n.baranova@narfu.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается концепт «Staunen» (удивление) в немецком медиа дискурсе. Актуальность работы обусловлена нарастающей эмотивностью публицистического текста, которая нередко становится элементом пропаганды. Поэтому изучение проявлений базовых эмоций, к которым причисляется и эмоция «удивление» будет способствовать более глубокому пониманию текста, что несомненно пригодится в современном мире, переполненном противоречивой информацией.

Данный концепт широко представлен в немецкой прессе в таких темах как природа/экология, криминальные сводки, экономика и политика, дети, еда, социальные сети. Основными лексическими единицами, вербализирующей данный концепт в немецком языке являются das Staunen, das Erstaunen, die Verwunderung, и die Überraschung и их производные. Они отличаются по интенсивности и эмоциональной окраске.

Наиболее нейтральна стилистически номинация «Staunen» (удивление), поскольку означает лишь зрительное восприятие объекта удивления. Лексема «die Überraschung» (неожиданность) акцентирует внимание на эффекте неожиданности происходящего. Лексема die Verwunderung (изумление) означает крайнюю степень интенсивности удивления.

Наибольшее влияние на положительную или отрицательную оценку «удивления» играет контекст. Концептуальными признаками «удивления» являются «неожиданность», «ошеломленность», желание устранить «информативный парадокс», «любопытство», «шок», «обман», «увлеченность», «интерес».

*Ключевые слова:* концепт, базовая эмоция, удивление, эмотивы, публицистический текст, СМИ, лексема.

В области современной антропоцентрической парадигмы особую актуальность приобретают работы, посвященные изучению человека во всех его проявлениях. При этом эмоциональная сфера, являясь неотъемлемой чертой homo sapiens, представляет несомненный интерес для лингвистики, поскольку позволяет выявить характер восприятия окружающей действительности в различных культурах через призму языка. Более того эмоциональный блок текста содержит в себе интерпретацию причинно-следственных связей, проанализировав которые, можно полнее и осознаннее понять картину мира автора, её субъективные и этнообусловленные особенности. Если же мы обратимся к публицистическому тексту, то многие исследователи свидетельствуют о его нарастающей эмотивности. Это

объясняется тем, что в современной напряженной ситуации в мире, публицистика зачастую является элементом пропаганды, а одним из наиболее её действенных способов является именно обращение к эмоциональности. Таким образом, изучение эмоциональной составляющей приобретает большую ценность.

В данной статье анализируется эмоция «удивление» на материале дискурса немецкоязычных СМИ. Данная эмоция в психологии относится к так называемым «базовым» эмоциям, наряду с «радостью», «страхом» и «печалью». Базовыми называются эмоции, присущие всем здоровым людям, почти одинаково проявляющиеся у представителей самых разных культур. Являясь реакцией на внезапное, неожиданное событие, удивление воз-

никает моментально, но также быстро и проходит, эта эмоция предваряет человеческое познание и стимулирует его развитие, подготавливая человека «к эффективному взаимодействию с новым, внезапным событием и его последствиями» [2; 3, с. 193].

Предмет исследования составляют вербальные способы выражения «удивления», репрезентируемые в современном немецкоязычном медийном дискурсе. Объектом исследования является концепт «удивление», его структура и элементы.

Следует сказать, что феномен «удивления» давно привлекает к себе внимание, в том числе и лингвистов. На данный момент существует ряд работ, изучающих концепт «удивления»: в русском и английском языке [2], [7], в русском и немецком языке на материале произведений Н.В. Гоголя и Э.Т.А. Гофмана [8], в русской и немецкой языковой картине мира [11], в русском языковом сознании [12], в тексте анекдота [9], в русской языковой картине мира [1] и др. Однако, его актуализация в публицистическом тексте немецкоязычных онлайн-СМИ не рассматривалась.

Целью данной статьи является анализ особенностей актуализации концепта «удивление» в немецкоязычном медийном дискурсе.

Актуальность работы обусловлена тем, что эмоциональный аспект публицистического текста, как уже было сказано выше, на волне информационных войн приобретает особую значимость. Эмоция «удивления» как одна из когнитивных эмоций предполагает эффект неожиданности и так называемого «непонимания», которое возникает при сопоставлении известного с чем-то нестандартным, с тем, что ломает стереотип мышления. Изучая «удивление» можно более тщательно проанализировать когнитивные механизмы, используемые автором, и, собственно, таким образом найти ключ к пониманию текста, что несомненно пригодится в современном мире, переполненном противоречивой информацией.

Материалом исследования послужили статьи немецкоязычных СМИ. При анализе языкового материала использовались следующие методы: метод когнитивного анализа, описательно-аналитический метод, сравнительно-сопоставительный, а также методы дискурсивного, контекстуального и контент-анализа текстов массовой коммуникации. Сбор информации осуществлялся методом сплошной выборки.

Удивление, являясь одной из базовых эмоций, тесно связано с интеллектуальной деятельностью «из-за наличия в ее структуре компонента «непонимания», который возникает как результат работы сознания по сопоставлению двух ситуаций или явлений – устоявшегося и нового» [9, с. 226]. Интеллектуальность концепта «удивление»

может быть понята и по-другому: причина удивления всегда осознаваема человеком, его испытывающим, что отличает эту эмоцию от других базовых эмоций, таких, как страх, тревога, радость [8, с. 7].

А.И. Сергеев в качестве основного отличительного признака концепта «удивление» называет информационный парадокс, заключающийся с одной стороны, в недостатке информации о событии – нам кажется, что то, что происходит, невозможно, противоречит привычному ходу вещей. Но, с другой стороны, информации должно быть достаточно – нам обычно понятно, чему именно противоречит произошедшее событие, которое и вызывает удивление [8, с. 7].

Для удивления характерны также широта в оценке: отрицательное – нейтральное – положительное; переходный характер – способность к быстрой трансформации в другое состояние; непродолжительность [1, с. 120]; субъективность – вызывать удивление у разных людей могут абсолютно разные вещи [8, с. 7]. При этом психологи определяют удивление как кратковременную, быстро проходящую реакцию на внезапное, неожиданное событие [4].

Тем не менее, вопрос о положительной или отрицательной коннотации эмоции «удивление» остается дискуссионным. Так, В.И. Шаховский придерживается мнения, что все эмоции, по своей оценке, образуют пары: есть и положительно окрашенная эмоция, и отрицательная [10, с. 37]. Следовательно, это относится и к эмоции удивления. Ортони также придерживается этой точки зрения, говоря о «приятном» или «неприятном удивлении» [6, с. 251]. Американский психолог Кэррол Изард говорит о том, что большинство людей оценивают удивление положительно и вспоминают обычно о тех случаях, которые вызвали «положительное» удивление [3, с. 245]. Мы полагаем, что удивление может иметь и положительную, и отрицательную коннотацию, что, как правило, всегда понятно из контекста.

В немецком языке концепт «удивление» представлен прежде всего лексемами *das Staunen*, *das Erstaunen*. Однако, следует сказать, что в русской и в немецкой картинах мира существует несколько номинаций для данного концепта, несколько отличающихся друг от друга по смысловым нюансам и потому обозначаемых разными лексемами: в русском языке – удивление, изумление, недоумение, озадаченность, ошеломление, в немецком — *Erstaunen*, *Stauen*, *Verwunderung*, *Überraschung*, *Verblüffung* [8, с. 80]. По нашему мнению, наиболее точно данный концепт представлен лексемой «*Stauen*», поскольку именно она наиболее нейтральна стилистически.

В немецком толковом словаре DUDEN у лексемы *Stauen* выделяются два значения: 1) *starke Verwunderung* (сильное удивление, изумление);

2) *stauende Bewunderung* (изумленное восхищение). Как мы видим, и в том, и в другом случае проскальзывает явная положительная коннотация. Более того, если взглянуть на определение данного понятия в широком смысле, то можно найти следующее интересное замечание «*Staunen ist eine Emotion beim Erleben von unerwarteten Wendungen oder von unbekanntem Schöner und Großer*» (Удивление – это эмоция, возникающая при переживании неожиданных поворотов или неведомой красоты и величия). То есть, в данном определении сохраняется смысл «позитивности» удивления, через лексемы «*Schöner und Großer*» (красивое и великое) [Wikipedia].

Западные психологи также придерживаются мнения о позитивном влиянии удивления и его интеллектуальном характере: «*Staunen wird begleitet von einem neurobiologischen Zustand der Erregung, einem inneren Unruhezustand, der sich motivationsfördernd auswirkt, bisher Unbekanntes zu erforschen und zu lernen*» (Удивление сопровождается нейробиологическим состоянием возбуждения, внутренним состоянием беспокойства, которое мотивирует на исследование и изучение ранее неизвестного) [13].

Таким образом, можно констатировать, что удивление в немецкой культуре базируется на представлении о его положительном воздействии на интеллектуальные способности человека, а также подразумевает, что то, что вызывает данную эмоцию, в большинстве случаев позитивно (красиво и величественно).

Основными темами, где упоминается данная эмоция являются: природа, занимающая первое место по частотности; второе место принадлежит теме преступлений; на третьем месте экономика и политика, также тема удивления присутствует в сообщениях о культуре, спорте, еде, детях и социальных сетях. Стоит признать, что природа всегда удивляла человека и массив анализируемых статей лишь подтверждает данный факт. Из этого следует вывод, что концепт «удивление» бесспорно включает в себя природу как источник удивления.

Довольно часто одна из лексем концептуального поля «удивление» появляется в заголовках газетных статей, например: «*Bürgerschaftswahl: Lübeck's Grüne zwischen Euphorie und Erstaunen*», «*Erben, Erstaunen und Erlebnisse in der Welt des Sports*», «*Besonderer Schatz versetzt eine ganze Stadt im Unstrut Hainrich Kreis in Erstaunen*», «*Erstaunen in Venedig: Canal Grande leuchtet grün – das sagen die Behörden*», «*BOBBY BOSTIC: Er kam nach 27 Jahren aus dem Gefängnis – über diese Dinge staunt er in Freiheit am meisten*», «*Ein Kunstwerk in der Hordorfer Kirche sorgt für Erstaunen*». Лексемы концептуального поля «удивление» будь то существительное *Erstaunen* (удивление), глагол *stauen* (удивлять, удивляться) или словосочетания *in Erstaunen versetzen, für Erstaunen*

*sorgen* (удивлять, изумлять) указывают на то, что речь в статье пойдет о неожиданном событии (событиях), которое не соответствует ожиданиям или привычному ходу вещей. Таким образом, читатель получает первичную информацию о содержании статьи – речь пойдет о чем-то непривычном, неожиданном.

Так, в статье «*Erstaunen in Venedig: Canal Grande leuchtet grün – das sagen die Behörden*», рассказывающей о том, что цвет воды в Гранд-канале в Венеции внезапно стал зеленым, понятно, что речь идет о крайне необычном явлении – вода в канале поменяла свой цвет. Это явление и послужило поводом для удивления и местных властей, и жителей и гостей города. В статье также есть лексический маркер того, что это внезапное, неожиданное событие – это наречие *plötzlich*: *Der berühmte Canal Grande von Venedig leuchtet am Morgen des Pfingstsonntags plötzlich grün* (Stuttgarter Nachrichten 29.05.23).

В онлайн-версии газеты «*Hessischen/Niedersächsischen Allgemeine*» автор пишет о видео с необычным животным в тиктоке, набравшем более миллиона просмотров: «*Erkennen Sie, was es ist? Rätselhaftes Tier erstaunt das Internet. Ab und an tauchen in den sozialen Medien Videos von erstaunlichen Wesen auf. Die Internet-Community ist jedes Mal Feuer und Flamme, wenn es darum geht, das Rätsel zu lösen*» (Hessischen/Niedersächsischen Allgemeine 26.05.2023). Концепт «удивление» вербализован через лексему «*erstaunen*» – «*erstaunt das Internet*» (удивляет интернет). Источник удивления – «*rätselhaftes Tier*» (загадочное животное). Концептуальными элементами «удивления» в данном примере выступают «загадочность», «природная принадлежность», «эффект неожиданности», «любопытство». Загадочность передается через прямую номинацию «*rätselhaft*» (загадочный), а также через словосочетание «*erstaunlichen Wesen*» (удивительное существо), то есть через лексему «*Wesen*» (существо) передается та самая неопределенность, которая и вызывает удивление. Поскольку как говорилось выше, удивление – это эмоция, вызванная информационным парадоксом. И в данном случае такой информационный парадокс и передан через лексему «*Wesen*», то есть этот загадочный зверь может быть и не зверем вовсе, а «неизвестным» науке существом. Эффект неожиданности выражен глаголом «*aufstauchen*» (неожиданно появляться, всплывать, выныривать). Любопытство как следствие эмоции удивления передается через устойчивое фразеологическое выражение «*Feuer und Flamme für etwas*» (пламенно, страстно, горячо). В данном случае пламенно увлечься предполагается *Rätsel lösen* «решением загадки». Последствием удивления является страстное желание ликвидировать тот самый «информационный парадокс», а именно устранить несовпадение реальности и прошлого опыта.

В другом примере говорится уже о конкретных жи-

вотных «Hase, Schwein und Katze» (заяц, свинка и кошка), которые живут в аэропорту Сан-Франциско: «Am Flughafen San Francisco arbeiten Hase, Schwein und Katze» (В аэропорту Сан-Франциско работают заяц, свинья и кошка). Концепт «удивление» реализуется через лексему «überraschen» (поражать, удивлять): «Die Tiere gehören zur sogenannten „Wag Brigade“, was übersetzt so viel wie „Wedel-Brigade“ heißt, und sind Teil der Flughafen-Therapie-tiere am San Francisco Airport (SFO). Sie sollen die Gäste überraschen, zum Lachen bringen und das Reisen angenehmer machen» (Kieler Nachrichten 26.05.2023).

Глагол «überraschen» отличается от «erstaunen» смысловыми нюансами. Глагол «erstaunen» подразумевает зрительное восприятие объекта удивления, «überraschen» относится к группе эмотивно-нагруженных глаголов потрясения, ошеломленности, озадачивания [5, с. 4]. Глагол «überraschen» является многозначным глаголом, обозначающим разные степени удивления – от нейтрального до положительного, вызывающего радость, до отрицательного, неприятного, застающего врасплох (DUDEN online). В описанном выше примере глагол «überraschen» выступает в значении «mit etwas nicht Erwartetem erfreuen» (радовать чем-то неожиданным). Благодаря наличию в высказывании Sie sollen die Gäste überraschen, zum Lachen bringen und das Reisen angenehmer machen положительно окрашенных лексем «angenehm» (приятный), «zum Lachen bringen» (пассмешить) снимается многозначность лексемы «überraschen». Следовательно, в данном случае мы можем говорить о «позитивности» удивления.

В статье «Atommüll: Schweizer Entscheidung löst «großes Erstaunen» aus» глагол «überraschen» напротив имеет отрицательную коннотацию, что создается наличием в высказывании прилагательного begeistert в сочетании с отрицательной частицей nicht и всем контекстом высказывания: Die Schweiz will ihr atomares Endlager in Nördlich Lägern bauen, nur wenige Kilometer von der deutschen Grenze entfernt. Dort ist man nicht begeistert - und auch überrascht: Der Standort war schon einmal ausgesiebt worden (Süddeutsche Zeitung 12.09.22).

Как видно из предыдущего примера, позитивный контекст не всегда сопутствует эмоции удивления. В статьях, посвященных преступлениям, концепт «удивление» приобретает негативный эмоциональный окрас. Так, например, в одном из газетных сообщений «Schockanruf» речь идет о телефонных мошенниках, которые обманули пожилую пару, лишив их всех сбережений: «Am Freitag erhielt ein älteres Ehepaar aus St. Andreasberg gegen 10:30 Uhr einen Schockanruf durch falsche Polizeibeamte, sowie einem angeblichen Staatsanwalt < > Doch in Wirklichkeit handelte es sich um eiskalten Betrug.<> Die **erstaunte** Tochter erklärte später ihren Eltern, dass sie keinen Unfall verursacht hatte» (Regional heute 29.05.2023 ). В данном

примере удивление связано с обманом. Негативный контекст поддерживается через лексемы «Schockanruf» (шокирующий звонок), «eiskalten Betrug» (ледяная ложь). То есть концепт «удивление» может иметь такие элементы как «шок» и «обман».

В следующей статье, посвященной экономической тематике, концепт «удивление» представлен лексемой «Verwunderung»: Die ersten Discounter reagieren nun – darunter auch Aldi, der vor Kurzem die Preise in seinen Filialen drastisch gesenkt hat. Das sorgte für Verwunderung. Und gleich darauf gibt es bei Aldi den nächsten Preishammer – die Kunden können ihr Glück kaum fassen. Die Preisspirale dreht sich deutlich nach unten (Ka-Insider 8.06.2023). В лексико-семантической классификации данный номинатив «Verwunderung» относится к группе глаголов удивления/восхищения, то есть с явно положительной коннотацией. В данном примере положительность подчеркивается выражением «die Kunden können ihr Glück kaum fassen» (Покупатели не могут поверить своему счастью). Лексема «Verwunderung» и производные от неё встречаются в текстах массмедиа гораздо реже, чем «Erstaunen».

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы. Концепт «удивление» может иметь нейтральную, положительную и отрицательную оценку, в зависимости от контекста. Однако, наиболее часто в текстах массмедиа встречается именно положительная коннотация. В немецком языке концепт «удивление» представлен прежде всего лексемами das Staunen, das Erstaunen, die Verwunderung, и die Überraschung. Наиболее нейтральна стилистически номинация «Stauen» (удивление) и соответственно, глагол staunen, поскольку означает лишь зрительное восприятие объекта удивления, а оценочное отношение ей уже придает контекст. Существительное «die Überraschung» (неожиданность) и глагол überraschen относятся к группе эмотивно-нагруженной лексики со значением потрясения, ошеломленности, озадачивания. Её употребление акцентирует внимание на эффекте неожиданности происходящего. Лексема die Verwunderung (изумление) и её производные редко встречаются в текстах СМИ, поскольку означают крайнюю степень интенсивности удивления.

Основными темами, где присутствует эмоция удивления, являются природа, криминальные сводки, экономика и политика, культура, спорт, еда, дети и социальные сети. При этом нередко эмотив удивления вынесен в заголовок статьи. Это связано с желанием журналистов привлечь внимание к своему сообщению.

Элементами концептуального поля «удивление» являются «неожиданность», «ошеломленность», желание устранить «информативный парадокс», «любопытство», «шок», «обман», «увлеченность», «интерес».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вотякова И.А. О концепте «Удивление» в русской языковой картине мира [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontsepte-udivlenie-v-russkoj-yazykovoy-kartine-mira> (дата обращения: 30.05.2023).
2. Дорофеева, Н.В. Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Дорофеева Наталия Владимировна. – Краснодар, 2002. – 214 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2006. - 464 с.
4. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. - М. [и др.]: ПИТЕР, 2005 (АООТ Тип. Правда 1906). - 411 с.
5. Колаян К.В. Глаголы удивления немецкого языка (лексическая семантика и синтаксис): автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Пятигор. гос. лингвист. ун-т. - Пятигорск, 1999. - 16 с.
6. Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А. Когнитивная структура эмоций // Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1996. С. 314-384.
7. Пичугина, Е.В. Особенности вербализации эмотивного концепта «удивление» в русском и английском языковом сознании / Е.В. Пичугина // Академический журнал. – 2005. – № 2-3. – С. 29-39.
8. Сергеев, А.И. Контрастивно-семантический анализ концепта «удивление» в русском и немецком языках (на материале произведений Н.В. Гоголя и Э.Т.А. Гофмана): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Сергеев Андрей Иванович. – Москва, 2004. – 211 с.
9. Филимошина Д.В. Реализация концепта «удивление» в тексте анекдота [Электронный ресурс] // Альманах современной науки и образования. 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 226-229 URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1993-5552\\_2008\\_2-3\\_96.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2008_2-3_96.pdf)
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. 192 с.
11. Щербакова, И.В. О концепте «удивление» в языковой картине мира (на материале русского и немецкого языков) / И.В. Щербакова // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2017. – Т. 2, № 2. – С. 87-90
12. Янь, К. Категоризация концепта УДИВЛЕНИЕ в русском языковом сознании: психолингвистический аспект / К. Янь // Когнитивные исследования языка. – 2021. – № 3(46). – С. 294-299.
13. Berlyne D.E. (1974): Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation. Klett-Verlag Stuttgart (Original 1960)
14. Staunen [Электронный ресурс]. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Staunen> (дата обращения: 07.06.2023).

© Русыева Мария Михайловна (marijaru@mail.ru), Баранова Наталья Александровна (n.baranova@narfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ТЕРМИНЫ РОДСТВА В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

### KINSHIP TERMS IN THE EVEN LANGUAGE

I. Sadovnikova

*Summary:* The article presents the terminology of kinship, which make up a very important class of words for clarifying many issues of comparative historical linguistics, the vocabulary reflecting the names of kinship and properties is considered. The purpose is a systematic description of the Even terms of kinship and properties, identification of their specific features and possibilities in the development of meanings. The material under study allowed us to conclude that the terms of kinship by blood refer to persons by their blood relations and ties - by kinship.

*Keywords:* kinship terms, Even language, terminological system, brother, sister, husband.

**Садовникова Ия Ивановна**

Канд. филол. наук, научный сотрудник, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук, (г. Якутск)  
Sadovnikova79@mail.ru

*Аннотация:* В статье представлена терминология родства, составляющие очень важный класс слов для уяснения многих вопросов сравнительно-исторического языкознания, рассмотрена лексика, отражающая наименования родства и свойства. Произведено исследование лексем и системное описание эвенских терминов родства и свойства, выявление их специфических особенностей и возможностей в развитии значений. Исследуемый материал позволил сделать вывод о том, что термины родства по крови называют лиц по их кровнородственным отношениям и связям - по родству.

*Ключевые слова:* термины родства, эвенский язык, терминологическая система, брат, сестра, муж.

Обогащение лексики через ее микросистемы может происходить путем использования внутренних ресурсов языка, то есть путем образования новых слов, с помощью существующих в языке слов и словообразовательных элементов. Одним из актуальных проблем исследования эвенской системы родства является проблема классификации терминов родства с точки зрения плана выражения и плана содержания, т.е. с точки зрения структуры терминов и с точки зрения структуры самой системы родства. Поскольку термины родства любого народа представляют собой часть лексики его языка, то особенностями грамматического строя этого языка определяется и структура данных терминов. Терминами родства выступают также свободные словосочетания, обозначающие отношения дальней степени родства.

По эвенским терминам родства попутный материал содержится в статье «Семантическая структура терминов родства и свойства в эвенском языке» Бурыкина Алексея Алексеевича, который отмечает, что важность изучения терминов родства и родственных отношений определяется тем, что они обозначают жизненно важные понятия, обладают устойчивостью на протяжении столетий и служат ценнейшим материалом для изучения истории и этнографии его носителей.

Во многих исследованиях терминология родства делится на две большие группы, также в эвенском языке мы выделяем две семантические категории исследуемых терминов:

1. термины родства по крови;
2. термины родства по браку (или термины свойства).

Термины родства по крови называют лиц по их кровно-родственным отношениям и связям - по родству. Отношения родства — это отношения между родителями и детьми, предками и потомками и между людьми, имеющими общих родителей или общих предков. (3, с. 120).

При разговоре с родственниками или другими людьми любой человек – эвен должен соблюдать этику обращения к родственнику (в частности, не называть его по имени) и уважать его. В эвенском словесном этикете четко выражена возрастная составляющая. Обращаясь к старым людям, уважительно называют: *ата* 'бубушка', *этэ* 'дедушка', *амаңа* 'отец', *эне* 'мама'. Мужчине, годящемуся тебе в старшие братья, уважительно называют: *ака* 'старший брат', а женщине, годящейся тебе в старшие сестры, называют *экэ* 'старшая сестра'. Младшие по возрасту должны беспрекословно подчиняться с уважением к старшим, а старшие должны уважать младших.

Родовое понятие 'родство', 'родство по крови' имеет в эвенском языке название *хани* 'кровный родственник', а с присоединением слова *эливму ханилбу* (буквальный перевод 'близкий родственник'); *ханилти* (мн.ч.) 'родня, родственники'. *Гору эчэй бакалдатта ханий, аяверий гяи, хараки бакалдами элрэкми ноңан элрэкэндүлэн эвэнкилтэ илракан далбунмай.* – При встрече с родственниками, любимым человеком, приятелем надо три раза приложиться своей щекой к его щеке [2, с. 52]. К общим названиям родства относятся также термины *дя* 'род', 'родственники' (мн.ч. *дял, дянил*). *Хуркэн дялни асаткам маңнатчалатан, асаткан дялни 'иңэ' гөнчэлэтэн, өмэм анңанив бисидюр, нөсэгчэр гамачиннатан, өмэтту олданнатан.* – После того, как родственники юноши посватались к девушке, и родственники девушки сказали

'да', и прошел один год, молодые могут брать друг друга замуж, могут жить вместе [2, с. 52].

В эвенском языке в значениях 'дедушка', 'старший брат отца', 'старший брат матери', используется слово *этэ* (мн.ч. *этэ-нил*). *Ноңарбутан иттиди, этэ гөнин: - Эчин ай-а!* – Когда их увидел дедушка, он сказал: — Вот так хорошо!

Сочетания термина *этэ* со словом *хагды* 'старый' неуместно т.к.: *хагды* - старик, обозначает старость, а *этэ* используются для передачи понятия 'дед', 'дедушка', *абага* (западный вариант дедушка).

*эне* 'мама'. *Эньмун, тэдэрбун хусалгариди, хуклэнмэйлэ гиркэрин.* - Наша мама, развернула наши матрацы и постелила на кровать.

*ама* 'папа'. *Аммун стенала нөкэчэн таңняван, пэтэрэвми-дэ нокрин.* - Наш папа повесил на стене рога лося и свое ружье.

Для понятия 'бабушка' наиболее употребительными терминами являются *ата* (мн.ч. *ата-нил*) - 'бабушка', 'старшая сестра отца', 'старшая сестра матери', *улэ* (западный вариант), (мн.ч. *улэ-нил*), *атикан* 'старушка'. *Таня атан өрэлдэн, хути кэмнун, ясали хикран.* - Бабушка Тани очень обрадовалась, она обняла внучку, вытерла слезу. *Төллэ эңние бакар бисин, атикан, бакаркими, тикрин.* - На улице было очень скользко, старуха поскользнулась и упала.

В эвенском языке нет терминов, различающих родственников по линии отца от родственников по линии матери, такое понятие передается сложными терминами или описательной формой, более употребительными в эвенском языке являются наименования, *амму этэн* 'прадед' (по отцу);

*эньму этэн* 'прадед' (по матери). *Дюлаттивун бу ир-бэтлэ дюла, эньму этэн илучалан эклэн кусин од.* - Жили мы в старом доме, который построил до войны еще мой прадед;

*амму экэнни* 'тетя' (сестра отца). *Гяла дюла нимэкун аммуэкэннидюлаттин, эрэгэрэмэттудюрхилувэт-ту.* - В соседнем доме жила сестра отца и обедали мы всегда вместе;

*амму аканни* 'дядя' (брат отца). *Мин атав нян амму аканни нулгэритэн хөнтэлэ билэклэ.* - Моя бабушка и брат отца переехали совсем в другой район;

*эньму аканни* 'дядя' (брат матери). *Унэт муннюн дюлаттан эньму аканни, мин дядяв* - Ещё с нами живёт брат матери, мой дядя;

*эньму экэнни* 'тетя' (сестра матери). *Тала укал дюлаттин эньму экэнни бэюңнимий.* - Там уже жила сестра матери с мужем.

Следует отметить, что у эвенов в прошлом были сильны пережитки авункулата - обязанности дяди (по линии

матери) опекать племянников (детей своей сестры, брата), чтобы не случилось. На их долю приходилась забота о воспитании. По обычаю, племянник оставался жить в доме дяди до тех пор, пока находил это нужным. Дядя учил племянника опыту жизни, передавал ему свои навыки в труде и в быту.

Понятия 'внук' и 'внучка' в эвенском языке вообще не имеют отдельного лексического обозначения и передаются словосочетанием *хуту хутэн* 'ребенок моего ребенка', *хуркэну хутэн* 'ребенок моего сына', *хунадю хутэн* 'ребенок моей дочери', также отличительным моментом в терминологии родства эвенского языка является отсутствие в языке определенного термина, обозначающего понятия 'племянник', этот термин выражается словосочетанием *экуму хутэн* 'племянник дочь/сын сестры', *акму хутэн* 'дочь/сын брата', а также *нөв хутэн* 'племянник, дочь/сын младшей сестры, младшего брата'. Также нет отдельного лексического обозначения для передачи 'двоюродных братьев и сестер', они обозначаются терминами *акан* 'старший брат' и *экэн* 'старшая сестра', *нө* 'младший брат/сестра'.

Для обозначения собственного сына в звательной форме употребляется *хуркэ-ну* 'сынок мой'. Этот термин в звательной форме иногда применяется и по отношению к ровесникам сына *хуркэ-нө*.

В эвенском языке 'дочь' выражается термином *хунадь* или *асаткану*.

'сестра' в эвенском языке передается таким термином как: *экэн* 'сестра (старшая)', 'тетя (младшая сестра отца, матери)', старшая (по возрасту). *Миндулэ хо ай экуму.* - У меня очень хорошая сестра;

*акан* 'старший брат, двоюродный брат (сын старшего брата отца, матери)', 'дядя (младший брат отца, матери)'. *Акму полкала книгалби-да, тетрадилби-да нэдин.* - Мой старший брат положил на полку свои книги и тетради;

*нө* 'младший (брат, сестра)'. *Нөнимур Надянюн дюла дюллэ иривун.* - С младшей сестренкой Надей мы зашли первые в дом.

В эвенском языке в значении 'ребенок' употребляется слово *куңа*, а 'дитя' *хули*, например: 'дитя моё' *хули-ну*.

Понятие 'девочка', 'девушка' передается эвенским словом *асаткан*, а 'женщина' *аси*. *Асаткан Марпа, тарав иттиди, ноңман бэлрин.* - Девочка Марфа, увидев это, помогла ей. *Асалинэңучөптэрэ магдилив тэсэдьдөттэ.* - Женщины целый день убирают насекомых.

## 2 термины родства по браку.

У эвенов существует ряд терминов для обозначения невестки, зятя, их родственников. Для обозначения терминов родства по браку используются такие термины

как: *көкэн* 'сноха', 'невестка' (жена сына, младшего брата); *авас* 'зять (муж старшей дочери)'. *Тимина мин авасу эмдин*. – Завтра приедет мой зять;

*матак* 'зять (муж младшей сестры)'. *Тугэниду мин матаку өликив өлмивэттэн*. – Зимой муж младшей сестры охотится на белок.

*этки* 'тесть', 'свекор (старший брат мужа)'; 'шурин (старший брат жены)'. *Мямси, этки хулаласандиддин*. – Удивительно, но свёкор начал краснеть;

*атки* 'свекровь (мать мужа)'; 'теща (мать жены)'. *Тарак амардалан аткин аич ноңантакин один*. – После этого случая свекровь стали лучше относиться к ней.

В эвенском языке, не имеется единообразного выражения понятий *бэиңу* 'муж' и *асиңу* 'жена'. Наиболее часто встречающиеся слова со значением *бэй* 'муж', 'человек мужчина', с присоединением суффикса принадлежности *-ңа/-ңу*, от существительных образуются новые существительные со значением лица, принадлежащих друг другу, например, *бэиңу* 'мой муж', *асиңу* 'моя жена'. Ана-

логично такое же понятие *атиқану* 'моя жена', *этикэңу* 'мой муж'.

С суффиксом *-рани/-рэни* от существительных образуются новые существительные со значением лица, выполняющего роль другого лица или замещающего другое лицо, например: *ам-рани* 'отчим', от основы слова *аман* 'отец'; *энь-рэни* 'мачеха', от основы слова *энин* 'мать'.

Анализ и системное описание показал, что эвенские термины родства являются немногочисленными. Образ жизни коренных малочисленных народов Севера сам по себе предполагал наличие и поддержание тесных межличностных и семейных связей в течение всей жизни. У эвенов нет определенных терминов родства для обозначения дяди, тети, племянника, племянницы и внуков. Вероятно, это связано с древними семейными традициями эвенов: они жили большими семьями, родами. Там были и дяди, и тети, и племянники, и племянницы. Эвены всех их называли следующими словами: *акан*, *экэн*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурыкин А.А., Булатова Н.Я. Система терминов родства эвенов (предварительные материалы к описанию). Опубликовано в кн.: Алгебра родства. Вып. 3 СПб., 1999. С.267-277.
2. Бокова Е.Н. Эвен ханинни. Душа эвена. Якутск, 1998.
3. Моисеев А.И. Термины родства в современном русском языке // Филологические науки. 1963. № 3.
4. Покровская Л.А. Термины родства в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. М., 1961.
5. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. –Н.: Наука, 2005.
6. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: в 2 т. М., 1974-1980.
7. Цинциус В.И. К этимологии алтайских терминов родства // Очерки сравнительной лексикологии алтайских языков. Л., 1972.

© Садовникова Ия Ивановна (Sadovnikova79@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИДИОМЫ С ЛЕКСЕМОЙ *TIME* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

## IDIOMS WITH THE TIME LEXEME IN ENGLISH AS A REFLECTION OF THE NATIONAL LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

V. Semerzhidi  
N. Makoedova

*Summary:* The article is devoted to the English idioms with the lexical component *time*. The purpose of the research is a structural-semantic analysis of the idioms with the lexeme *time* in English. Scientific novelty of the research includes analyzing structural and concept rows in the idioms with the lexeme *time*. As a result, the research proves, that the idioms with the lexeme *time*, which can be a subject and an object of an action, according to the structural-grammatical features are subdivided into verbal, subjective, adverbial. According to the semantic peculiarities the idioms with the lexeme *time* are subdivided into the following concept rows: time as a decisive moment, success, failure; time as a changing force; time as a property; time as inevitability, time as a moving object; time as value; time as a reservoir; time as intense action.

*Keywords:* idiom, concept, lexeme, cultural phenomenon, subjective, verbal, adverbial.

**Семерджиди Валентина Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент, Кубанский государственный университет (г. Краснодар)  
tinasem@rambler.ru

**Макоедова Надежда Всеволодовна**

Старший преподаватель, Кубанский государственный университет (г. Краснодар)  
Kenja16@yandex.ru

*Аннотация:* Данная статья посвящена английским идиомам с лексическим компонентом *time*. Цель исследования – структурно-семантический анализ идиом с лексемой *time* в английском языке. Научная новизна данной работы заключается в исследовании структурных и концептуальных рядов в идиоматических выражениях с лексемой *time*. Было установлено, что идиомы с лексемой *time*, выступающей субъектом и объектом действия, по структурно-грамматическим признакам подразделяются на глагольные, субстантивные, адвербиальные, а по семантическим особенностям на следующие концептуальные ряды: время – решающий момент, успех/неуспех; время – сила, несущая изменения; время – собственность, время – движущийся объект, время – ценность, время – неизбежность, время – резервуар, время – интенсивность действий.

*Ключевые слова:* идиома, концепт, лексема, культурный феномен, субстантивный, глагольный, адвербиальный.

### Введение

**А**ктуальность данной темы заключается в том, что понятие идиома до сих пор является предметом дискуссий, а концепт *time* считается базовым, так как он демонстрирует целостность и систематичность человеческого бытия.

Объектом данного исследования являются английские идиомы с лексемой *time*. Предмет исследования – выявление структурно-грамматических и концептуальных рядов в идиоматических выражениях с лексемой *time*.

Задачи исследования:

1. проанализировать различные точки зрения ученых относительно идиомы как фразеологической единицы, отражающей национальные особенности языковой картины мира;
2. провести структурно-грамматическую классификацию идиом;
3. выделить концептуальные ряды идиом с лексическим компонентом *time*.

Теоретической базой исследования послужили тру-

ды Н.Д. Арутюновой (1998), Л.П. Водясовой (2016), Н.А. Емельяновой (2011), Н.В. Ерохиной (1999), В.А. Масловой (2001), Г.П. Меньчикова (2015), Д.Г. Мальцевой (1991), Ж.П. Залипаевой (2022), С. Тер-Минасовой (2000), М.Л. Ковшовой (2009), Ю.А. Сорокина (2001) и др.

Для исследования данной темы были отобраны 66 идиом с анализируемой лексемой из различных словарей и сборников.

В процессе исследования использованы следующие методы: сплошная выборка, компонентный анализ, классификация.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности использования полученных результатов в курсе языкознания, фразеологии, на семинарских занятиях, а также на занятиях по практике языка и практике перевода.

Национальные особенности языковой картины мира наиболее ярко проявляются во фразеологическом фонде языка, поскольку через лексические компоненты фразеологических единиц раскрываются самобытность

национального характера, менталитет народа, его история, традиции, культура, обычаи.

Например, Емельянова Н.А. отмечает, что «идиомы по своей форме и функциональному потенциалу идеально соответствуют способу хранения информации в когнитивной базе, поскольку, важнейшим параметром для вхождения определенного элемента в когнитивную базу является минимизация и существенная компрессия информации» [3, с.1207].

То есть в идиоме происходит редукция вербально-го выражения определенного культурного феномена до минимальной смысловозначительной единицы, позволяющей за счет яркого образного плана лаконично и экспрессивно выразить сложную мысль в соответствии с особенностями национального характера и восприятия.

В этой связи согласимся с В.А. Масловой, которая считает фразеологическую единицу «душой всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации» [7, с.82].

Другой исследователь С. Тер-Минасова справедливо отмечает: «В идиоматике языка, то есть в том слое, который, по определению, национально специфичен, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам» [12, с. 80].

Ковшова М.Л. подчеркивает, что идиомы «... развивают в семантике символичный компонент, т.е. передают культурную идею с присущим ей ценностным содержанием» [6, с. 27].

То есть в идиомах отражается познавательная деятельность человека, основанная на «совокупности общественного опыта языкового коллектива и признанной в нем нормы» [2].

Разделяя мнение Н.В. Ерохиной, считаем, что идиоматичность языковых единиц является фундаментальным свойством естественного языка, которая необходима и полезна для развития человеческой культуры и самого языка [4].

Идиома, созданная в культуре, «воплощает в себе типовые для данного народа ситуации и модели поведения, устойчивые символические, эталонные, стереотипные смыслы, заложенные в языковую семантику фразеологизма» [10].

Итак, идиома как фразеологическая единица, в которой отражаются особенности национального менталитета и национальной языковой картины мира, создает национально-специфический колорит, является своеобразным украшением языка, делает его более самобыт-

ным и передает эти особенности и своеобразие из поколения в поколение.

Следует отметить, что знание идиом помогает изучающим иностранный язык думать, как носители языка. Подчеркивая важность изучения идиоматических выражений, Д.Г. Мальцева пишет: «Овладеть фразеологией иностранного языка – значит добиться высокой степени владения языком, т.к. фразеология является одним из наиболее сложных аспектов изучения иностранного языка» [8, с. 158].

В данной статье проведем анализ идиом в английском языке с лексемой *time*, так как, с одной стороны, «представление о времени является неотъемлемой составляющей культуры любого языкового сообщества» [5, с. 400б]. С другой стороны, лексема *time* является основным репрезентантом концепта *время*. В этой лексеме концептуализирована своеобразная духовная ценность носителей языка.

Вслед за Ю.А. Сорокиным считаем, что *time/время* – это базовый и общечеловеческий концепт, который присутствует в сознании и языке народа не только как способ временной ориентации, но и как ряд «остановившихся моментов» [11, с. 112].

Далее сравним лексему *time* в английском языке с лексемой *время* в русском языке.

В английском языке лексема *time* является однокоренной с ранней лексемой *tide*, которая, кроме значения *прилив, волна, поток, море, течение* имеет еще значение *время, период, сезон*.

В русском языке лексема *время* родственна словам *вертеть, веретено*. То есть в русской картине мира понятие времени связано с движением по кругу.

Таким образом, в обоих языках лексемы *time/время* связаны с идеей повторяемости, регулярности, с сезонным календарным циклом, вращением по кругу, с направленным поступательным движением, что отражает формирование исторического сознания.

Г.П. Меньчиков справедливо отмечает: «В концепции времени воплощается рефлексия эпохи и деятельности, интерпретация сложившейся культуры, ритм социального времени и эффективность прогностического сознания» [9, с.89].

Опираясь на классификацию, таких ученых, как А.В. Кунин, И.В. Арнольд, П.П. Литвинов, в основе которой лежит принадлежность основного слова ФЕ к какой-либо части речи, мы подразделили идиомы с лексемой *time* на следующие классы: глагольные, субстантивные, адвербиальные.

Таблица 1.

Английские идиомы с лексемой *time*

Идиомы с лексемой <i>time</i>	Количество идиом
глагольные	29 (44 %)
адвербиальные	25 (37.8 %)
субстантивные	12 (18.2 %)
Итого	66 (100%)

Проведенный нами анализ идиом с лексемой *time* показал, что большинство из них являются глагольными (процессуальными), ассоциирующимися с действиями (44 %).

Несмотря на то, что время, как и другие абстрактные понятия, ощутить нельзя, с ним можно проводить различные манипуляции: *have* (иметь), *spend* (проводить), *waste* (тратить), *kill* (убивать), *take* (брать, занимать), *bide* (выжидать), *play* (играть/тянуть), *pass* (коротать), *be ahead* (опережать), *save* (экономить), *lose* (терять), *do* (отбывать срок), *make* (найти/уделить), *fight against* (бороться против/торопиться завершить дело в срок) и т.д.

Большое количество глагольных идиом с лексемой *time* в английском языке показывает активную позицию человека в отношении времени. Причем семантика многих глаголов в проанализированных идиомах с лексемой *time* предполагает, как эмоциональное состояние человека, так и его отношение ко времени.

Наличие адвербиальных идиом с лексемой *time*, которые характеризуются подчинительной связью компонентов и начинаются с предлога, связано с быстротой действия ((37.8 %). Английские адвербиальные идиомы показывают высокую частотность предложного варьирования (*in, out, after, off, for*):

*in* (*in time* – вовремя, *all in good time* – всему свое время, *in no time* – мигом, мгновенно, *in due time* – в свое время, *in next to no time* – мигом, в два счета, очень быстро, *in one's spare time* – в свободное время, на досуге); *of* (*in the nick of time* – в последний момент); *out* (*out of time* – несвоевременно); *after* (*time after time* – регулярно); *off* (*time off* – перерыв, время свободное от работы); *for* (*pressed for time* – время поджимает).

Следующую группу составляют субстантивные (именные) идиомы, которые представляют собой сочетание лексемы *time* с прилагательным, с существительным, с существительным и предлогом (18.2 %):

Согласно проведенному анализу, английские субстантивные идиомы имеют следующую структуру:

имя прилагательное + существительное *time*: *big time* – успех, *crunch time* – решающий момент;

имя существительное + предлог + *time*: *a whale of time* – замечательное время, *the tooth of time* – зубы времени, *hell of a time* – уйма времени, не лучшее время, а

*matter of time* – вопрос времени;

имя прилагательное + существительное + предлог + *time*: *the swift foot of time* – время спешит;

*time* + имя существительное: *time warp* – временной отрезок, повернуть время вспять;

имя существительное + предлог + *time*: *a race against time* – стремление выиграть время;

местоимение + *time*: *other times, other manners* – иные времена – иные нравы, *other times, other customs* – другие времена – другие обычаи.

Проведенный нами анализ идиом с лексемой *time* позволяет отметить, что в современном английском языке восприятие времени связано как с движением, так и с пространством, в котором происходит этот процесс. В этой связи мы подразделили идиомы на следующие концептуальные ряды:

время – сила, несущая изменения (*time heals all wounds* – время лечит; *time for a change* – время перемен; *only time will tell* – время покажет, *other times, other manners* – иные времена, иные нравы, *other times, other customs* – иные времена, иные нравы);

время – успех/неуспех, решающий момент (*big time* – успех, *a whale of time* – замечательное время, *crunch time* – решающий момент, *hit the big time* – добиваться славы и успеха, *live on borrowed time* – быть обреченным; дни сочтены, *time is of the essence* – время не ждет);

время – движущийся субъект/объект, скорость (*time flies* – время летит, *as time goes by* – с течением времени);

время – собственность, имущество (*have time on your hands* – иметь много свободного времени, *have all the time in the world* – иметь много времени);

время – ценность (*time is money* – время – деньги, *the time is ripe* – пришло время что-то делать);

время – неизбежность (*a matter of time* – вопрос времени, *all in good time* – все в свое время);

время – емкость, сосуд (*out of time* – время на исходе, *time is up* – время вышло/устекло);

время – интенсивность действий (*in the nick of time* – в последний момент, *play for time* – тянуть/пытаться выиграть время).

Важно также отметить персонификацию времени в английской культуре, поэтому оно часто выступает в качестве субъекта действий, в следствие чего оно летит (*time flies*), лечит (*time heals*), говорит (*time will tell*), весит, лежит (*time hangs/lies*), приходит, наступает (*time has come*).

Таким образом, наше исследование показывает, что широкое использование идиом со лексемой *time* обусловливается тем, что данное понятие имеет множество разнообразных значений и употреблений.

**Заключение**

Представление человека о времени нашло свое от-

ражение в концептуальной и языковой картинах мира, что ярко проявляется в такой фразеологической единице, как идиома, в которой лаконично и образно кумулируются и передаются из поколения в поколение информация и познавательная деятельность человека, опыт и культура народа, специфика мировидения и миропонимания. Как показывает анализ лексема *time* является высокочастотной и встречается в 66 английских идиомах.

Структурно-грамматическая классификация позволила нам подразделить идиомы с лексемой *time* на следующие классы: глагольные, адвербиальные и субстантивные.

В результате исследования также были выявлены следующие концептуальные ряды идиом с лексическим

компонентом *time*: время – решающий момент, успех/неуспех; время – сила, несущая изменения; время – ответственность; время – движущийся объект, скорость; время – ценность; время – неизбежность; время – емкость, сосуд; время – интенсивность действий.

Такое разнообразие концептуальных рядов идиом с лексическим компонентом *time* свидетельствует о национально-культурной специфике и богатой палитре языковой картины мира в английском языке.

Поскольку данная статья носит прикладной характер, то результаты данного исследования могут быть использованы на лекционных и семинарских занятиях по теории языка, фразеологии, а также на занятиях по практике языка и практике перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.
2. Водясова Л.П. Фразеологизмы-символы со значением «части человеческого тела» в русском и эрзянском языках. 2016. №54-2. [Электронный ресурс]. Режим доступа. <https://novainfo.ru/article/8524> (дата обращения 24.05.2023).
3. Емельянова Н.А. к вопросу о функции идиом (на материале англоязычных текстов СМИ). Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 13, №2 (5), 2011.
4. Ерохина Н.В. Структура и функции идиом: На материале субстантивных устойчивых словосочетаний и сложных существительных английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.disscat.com/content/struktura> (дата обращения 24.05.2023).
5. Залипаева Ж.П., Селифонова Е.Д., Слепцова Л.А. Фразеологизмы с компонентами «время» / "time" / "temps" как отражение особенностей концептуализации действительности средствами языка Залипаева Ж.П., Селифонова Е.Д., Слепцова Л.А. 2022. Том 15. Выпуск 12. С. 4005-4010 | 2022. Volume 15. Issue 12. P. 4005-4010
6. Ковшова М.Л. О символах и квазисимволах в семантике фразеологизмов. Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/01/2009-01-06.pdf> (дата обращения 24.05.2023).
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.2001.
8. Мальцева Д.Г. Страноведение через фразеологизмы: пособие по немецкому языку. М.: Высшая школа, 1991. 172 с.
9. Меньчиков Г.П. О «переоткрытии» пространства и времени и их специфике в социально-гуманитарном знании. Ученые записки Казанского университета. Том 157, кн. 1 Гуманитарные науки 2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: [https://kpfu.ru/portal/docs/F858776123/157\\_1\\_gum\\_9.pdf](https://kpfu.ru/portal/docs/F858776123/157_1_gum_9.pdf) (дата обращения 14.05.2023).
10. Семерджиди В.Н. Прагматическая направленность идиом со словами *sky, heaven, moon*: способы их перевода. Материалы международного филологического конгресса. Том 2. Краснодар, 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44150880> (дата обращения 04.06.2023).
11. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология. – Самара: Лицей, 2001. – 96 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. С.9–32. [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: [http://gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Te\\_Index.php](http://gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Te_Index.php) (дата обращения 14.05.2023).

© Семерджиди Валентина Николаевна (tinaset@rambler.ru), Макоедова Надежда Всеволодовна (Kenja16@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

- Adigozalova L.** – Senior teacher, Azerbaijan State Academy of Physical Education and Sport
- Aganov A.** – Postgraduate student, SFedU, (Rostov-on-Don)
- Alieva F.** – Leading researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasa, Dagestan NC RAS, Makhachkala
- Antsiferova O.** – PhD in Philology, associate professor, Ural State Medical University, Ekaterinburg
- Aranovskaya I.** – Volgograd State Social and Pedagogical University
- Aripova D.** – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Irkutsk National Research Technical University
- Aseykina L.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots
- Baranova N.** – Candidate of Philological Sciences, Docent, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov
- Baybuz G.** – Assistant Lecturer, Kuban State Medical University (Krasnodar)
- Bobkova O.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)
- Brodivskaya L.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan
- Buravleva V.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan
- Devina E.** – Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev, (Saransk)
- Dvoynina G.** – Volgograd State Social and Pedagogical University
- Enchinov E.** – Candidate of Historical Sciences (PhD), Senior Researcher, Research Institute of Altai Studies named after S.S. Surazakova (Gorno-Altaiisk)

## Our authors

- Fazliev A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan
- Gamajunova A.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)
- Gao Zixian** – Candidate, Lomonosov Moscow State University
- Gibadullina E.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
- Gordeeva N.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Penza State University
- Guchas I.** – Postgraduate student, State University of Education, Moscow
- Hasiyatulina N.** – Master student, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)
- Ibragimov R.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan
- Ignatieva T.** – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan)
- Igumnov E.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University of Veterinary Medicine
- Inevatkina S.** – PhD in Psychology, Associate Professor, Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev, (Saransk)
- Karpova S.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University
- Kashina L.** – Senior lecturer, Krasnodar higher military aviation school of pilots
- Khoroshavina G.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Bauman Moscow State University (national research University)
- Khvostova I.** – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky
- Kishkinova O.** – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"
- Koneva A.** – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)
- Kuznetsova S.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Penza State University

**Lebedinova A.** – Graduate student, Moscow City University

**Lisova O.** – Senior Lecturer, St Petersburg State University

**Liu Mengzi** – Teacher, Jilin Normal University

**Liu Yiyang** – Teacher, Postgraduate student, Jilin Normal University

**Makoedova N.** – Kuban State University

**Martynova N.** – Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

**Mindlin Yu.** – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Mukhamedova F.** – Chief Researcher, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasy, Dagestan NC RAS, Makhachkala

**Mukhtarova D.** – PhD in Philology, Associate Professor, TVVIKU (Tyumen)

**Mushkina Yu.** – HR Record Management Specialist, HRS LLC

**Nafikov I.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

**Nikolaev D.** – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

**Olshvang O.** – PhD in Philology, Ural State Medical University, Ekaterinburg

**Petrakov M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bryansk State Agrarian University

**Ponomarenko I.** – Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, Professor, Kuban State University (Krasnodar)

**Prudnikov S.** – Senior Lecturer, Bryansk State Agrarian University

**Rubtsova Yu.** – Senior Lecturer, Ryazan State University named for S.A. Yesenin

**Rudavskaya O.** – Teacher, Bryansk State Agrarian University

**Rusyaeva M.** – Candidate of Philological Sciences, Docent, All-Russian State University of Justice, Middle-Volga Branch (Saransk)

**Ryabova N.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev (Saransk)

**Sadovnikova I.** – Cand. 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)

**Savenkova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Moscow City Pedagogical University

**Sedova N.** – PhD in geographical sciences, associate professor, MGIMO-University

**Semerdzhidi V.** – Candidate of Philology, associate professor, Kuban State University, Krasnodar

**Shakurov F.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

**Shatilova L.** – Doctor of Philology Professor, Moscow City Pedagogical University

**Shepeleva E.** – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Penza State University

**Sibiryakova G.** – Volgograd State Social and Pedagogical University

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

**Stepanov E.** – Student, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

**Tarkhanova A.** – Master student, Mordovian State Pedagogical University (Saransk)

**Terletsкая O.** – Senior Lecturer, Mordovsk State Pedagogical University named after M.E. Evseev, (Saransk)

**Torushev E.** – Candidate of Historical Sciences (PhD), Senior Researcher, Research Institute of Altai Studies named after S.S. Surazakova (Gorno-Altai)

**Uvarova I.** – Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Kuban State Medical University (Krasnodar)

**Volobueva O.** – Industrial University of Tyumen

**Yakovleva O.** – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

**Zhukova M.** – PhD in Law, associate professor, MGIMO-University

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).