Научно-методический журнал

Том 13, № 2. 2022 (апрель – июнь)

(Сквозной номер выпуска – 50)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Почта России» ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Т. И. Шукшина (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор

И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)

Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)

А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)

О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)

В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)

Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)

С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)

А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)

М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2022

Scientific and methodological journal

Vol. 13, no. 2. 2022 (April – June)

(Continuous issue – 50)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "Russian Post" PR 718

EDITORIAL COUNCIL

T. I. Shukshina (editor-in-chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor

I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)

E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)

N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)

A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)

V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)

N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)

A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)

M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ж. А. Абалян
Зона групповой работы в рамках модели ротации станций на занятиях английским языком в неязыковых вузах 7

С. Ф. Бармин
Педагогические условия формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании 13

Е. В. Бережнова, Н. В. Кондрашова
Условия организации конкурса «Шаг в профессию» 18

И. Б. Буянова, Л. Г. Паршина, И. О. Зобова
Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования 25

А. П. Голодова, В. В. Пахарь, Н. А. Соловьева, С. М. Хачетлова
Создание центра самоопределения и саморазвития «Инженерия себя» как пример реализации технологий индивидуализированного обучения в современном образовательном пространстве региона 32

Ю. А. Дианова
Инновационные технологии во внеучебной научно-проектной работе со студентами вуза 39

Т. В. Кормилицына
Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики 46

В. Н. Лесев, Р. А. Валеева
Содержательная характеристика понятия «глобальные компетенции» 52

А. В. Мартыненко, А. П. Дивеев
Особенности преподавания истории Средневековой Индии в общеобразовательных организациях Российской Федерации 57

Е. Г. Панов
Проблема межпоколенческой преемственности в свете концепции «социокода» 62

Л. М. Перминова
Необратимые и обратимые процессы в образовании: фактор управления 69

Ю. Н. Соколова, Л. П. Карпушина
Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе 75

Н. И. Чинякова, И. С. Кобозева, Т. А. Козлова
Этнокультурная направленность дирижерско-хоровой подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») 81

Н. Г. Юрина
История древнерусской литературы в лингвострановедческом аспекте 87

Z. R. Kireeva, Kh. Kh. Galimova, R. M. Iksanova, Z. A. Khabibullina
The Implementation Practices Analysis of the Polylingual Model of Multicultural Education in the Regions of the Russian Federation 94

ИСТОРИЯ

Е. Н. Ефремов, Т. Д. Надькин, Д. П. Мальченков
Социальное партнерство властей Марий Эл с Русской православной церковью и представителями марийской традиционной религии в 1990–2010-е гг. 107

Д. М. Нартымов, А. Е. Смирницкий, А. В. Шуршикова
Советская школа в условиях модернизации 30-х гг. XX в. (по материалам газеты «За коммунистическое просвещение») 113

М. Н. Свинцова
Трансформация межпоколенческой преемственности на фоне исторических потрясений в России в первой четверти XX в. 119

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

С. А. Бабина, Н. В. Вершинина, С. И. Люгзаева, К. С. Самсонкина
Функционирование сложных индивидуально-авторских новообразований
в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)»..... 126

Н. Б. Бугакова, С. А. Скуридина
Оппозиция «человек (механизм) – природа» в романе «Чевенгур»
(лингвистический аспект)..... 134

Л. П. Водясова
Средства межфразовой связи в русском и мордовских языках..... 140

Е. Н. Галичкина
Осмысление виртуальной реальности: лингвоаксиологический аспект
(на материале русского и английского языков)..... 146

Л. М. Гареева
Источники пополнения фразеологического состава современного русского языка..... 153

Э. А. Казимова, Д. М. Нурбагомедова
Способы словообразовательной адаптации англицизмов в системе русского языка..... 157

Е. В. Мочелевская
Репрезентация концептов «мужчина» и «женщина» в языковом сознании русского
и татарского народов (по материалам ассоциативного эксперимента)..... 161

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGY

Zh. A. Abalyan
Group work zone within the framework of the station rotation model for English classes in n on-linguistic universities..... 7

S. F. Barmin
Pedagogical conditions for the formation of aesthetic orientations of adolescents in additional education..... 13

E. V. Berezhnova, N. V. Kondrashova
The Contest "Step into Profession": Conditions of Organization..... 18

I. B. Buyanova, L. G. Parshina, I. O. Zobova
Model of aesthetic education of preschool children in the system of additional education..... 25

A. P. Golodova, V. V. Pakhar, N. A. Solovieva, S. M. Khachetlova
Creation of a Center for Self-determination and self-development «Self-engineering» as an example of the implementation of individualized learning technologies in the modern educational space of the region..... 32

Yu. A. Dianova
Innovative technologies in extracurricular research and project work with university students..... 39

T. V. Kormilitsyna
Methods and means of active learning in the aspect of new digital pedagogy..... 46

V. N. Lesev, R. A. Valeeva
Substantive characteristics of the concept of «global competencies»..... 52

A. V. Martinenko, A. P. Diveev
Features of teaching the history of Medieval India in educational institutions of the Russian Federation..... 57

E. G. Panov
The problem of intergenerational continuity in the concept of «sociocode»..... 62

L. M. Perminova
Irreversible and reversible processes in education: a management factor..... 69

Yu. N. Sokolova, L. P. Karpushina
Irreversible and reversible processes in education: a management factor..... 75

N. I. Chinyakova, I. S. Kobozeva, T. A. Kozlova
Ethno-cultural orientation of Bachelors' conductor and choir training in pedagogical education (profile «Music»)..... 81

N. G. Yurina
The history of Old Russian Literature in linguistic and cultural study aspect..... 87

Z. R. Kireeva, Kh. Kh. Galimova, R. M. Iksanova, Z. A. Khabibullina
The Implementation Practices Analysis of the Polylingual Model of Multicultural Education in the Regions of the Russian Federation..... 94

HISTORY

E. N. Efremov, T. D. Nadkin, D. P. Malchenkov
Social partnership of the Mari El authorities with the Russian Orthodox Church and representatives of the Mari traditional religion in the 1990s – 2010s..... 107

D. M. Nartymov, A. E. Smirnitsky, A. V. Shurshikova
Soviet school in the conditions of modernization of the 30s of the twentieth century (based on the materials of the newspaper «For Communist Enlightenment»..... 113

M. N. Svintsova
Transformation of intergenerational continuity on the backdrop of historical upheavals in Russia in the first quarter of the 20th century..... 119

LINGUISTICS

S. A. Babina, N. V. Vershinina, S. I. Lyugzaeva, K. S. Samsonkina
Functioning of complex individual author's ideas in V. V. Krestovsky's novel «Petersburg Slums (A Book about the well-fed and hungry)»..... 126

N. B. Bugakova, S. A. Skuridina
The opposition «man (mechanism) – nature» in the novel «Chevengur» (linguistic aspect)..... 134

L. P. Vodyasova
Means of interphrase communication in the Russian and Mordovian languages..... 140

E. N. Galichkina
Virtual reality conceptualization: linguo-axiological aspect (in Russian and English languages)..... 146

L. M. Gareeva
Sources of replenishment of phraseological composition of the modern Russian language..... 153

E. A. Kazimova, D. M. Nurbagomedova
Ways of word-formation adaptation of anglicisms in the system of the Russian language..... 157

E. V. Mochelevskaya
Representation of the concepts "man" and "woman" in the linguistic consciousness of the Russian and Tatar peoples (based on association experiment)..... 161

INFORMATION FOR AUTHORS..... 166

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 7–12.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):7-12.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_07

Зона групповой работы в рамках модели ротации станций на занятиях английским языком в неязыковых вузах

Жанна Арменовна Абалян
Финансовый университет, Москва, Россия, zhanna.abalyan87@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0003-2255-9019

Аннотация. В статье обсуждается применение модели смешанного обучения, а именно ротации станций, на занятиях английским языком в неязыковых вузах. Актуальность работы связана с несоответствием существующих моделей обучения английскому языку в вузах потребностям современного общества. Особое внимание уделяется видам деятельности, которые применяются во время самостоятельной групповой работы в рамках модели ротации станций. В статье дается анализ таких приемов, как ролевая игра, построение интеллект-карт, фокус-группа, дебаты и другие. Описывается опыт практического применения данных видов работы. Исследование показывает преимущества применения технологии ротации станций и самостоятельной групповой работы, среди которых повышение мотивации и академической вовлеченности у студентов, развитие навыков самостоятельной работы, работы в группе, ведение переговоров и опыт публичных выступлений.

Ключевые слова: ротация станций, дискуссия, дебаты, групповая работа, интеллект-карты, английский язык

Для цитирования: Абалян Ж. А. Зона групповой работы в рамках модели ротации станций на занятиях английским языком в неязыковых вузах // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 7–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_07.

PEDAGOGY

Original article

Group work zone within the framework of the station rotation model for English classes in non-linguistic universities

Zhanna A. Abalyan
Finansial University, Moscow, Russia, zhanna.abalyan87@gmail.com,
https://orcid.org/0000-0003-2255-9019

Abstract. The article discusses the application of the blended learning model, namely the rotation of stations, in English classes in non-linguistic universities. The relevance of the work is related to the discrepancy between the existing models of teaching English in universities to the needs of modern society. Particular attention is paid to the types of activities that are used during independent group work within the framework of the station rotation model. The article provides an analysis of such techniques as role-playing, building mind maps, focus groups, debates and others. The article also describes the experience of practical application of these types of work. The study shows the benefits of using station rotation technology and independent group work, including increased motivation and academic involvement of students, development of independent work skills, group work, negotiation and public speaking experience.

Keywords: station rotation, discussion, debates, group work, mind-mapping, English language

For citation: Abalyan Zh. A. Group work zone within the framework of the station rotation model for English classes at non-linguistic universities. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_07.

© Абалян Ж. А., 2022

Введение

Актуальность темы исследования связана с тем, что за последнее время во всем мире возросла роль технологий и интернет-ресурсов при изучении английского языка в вузах. Современное образование находится в постоянном поиске более эффективных моделей обучения, так как, используя только один метод, невозможно достичь максимальных результатов в обучении [1, с. 193]. Несмотря на многочисленные преимущества удаленного обучения с применением онлайн-технологий, опыт вынужденного массового перехода на дистант продемонстрировал невозможность полный замены очного образования на онлайн формат. Более того, существует ряд исследований, подтверждающих взаимосвязь чрезмерного использования Интернета и цифровых технологий со снижением когнитивных способностей у студентов вузов. Тем не менее множество научных работ показывают, что большинство вузов, которые использовали дистанционные технологии во время пандемии, не собираются полностью от них отказываться и планируют использовать их в будущем. За этот период преподаватели получили колоссальный опыт обучения иностранному языку онлайн (инструменты по созданию онлайн уроков, запись видео, создание онлайн материалов, платформы для дистанционного обучения и так далее). Иными словами, научившись создавать онлайн уроки, преподаватели могут часть материала отдать студентам на дистанционное изучение и больше времени посвящать на очных занятиях групповым обсуждениям, проектным работам, презентациям, круглым столам, дебатам и другим видам деятельности. В связи с этим все большую популярность приобретает смешанное обучение. Смешанное обучение сочетает в себе онлайн и оффлайн обучение и при грамотном применении может стать наиболее эффективной образовательной моделью для изучения английского языка в вузах.

Смешанное обучение является сложной концепцией и имеет множество моделей; среди них можно выделить основные:

1. *Face-to-Face driver* (модель очного обучения) предполагает, что обучение проходит практически полностью в оффлайн формате, электронные ресурсы используются для закрепления пройденного материала.

2. *Online driver* (модель онлайн обучения) включает в себя занятия в онлайн формате, а очные занятия носят характер периодических консультаций.

3. *Rotation model* (ротация станций) предполагает чередование онлайн и оффлайн обучения.

4. *Self-blend model* (модель «смешай сам») – модель очного обучения, при которой некоторые темы могут выноситься в онлайн формат для самостоятельного изучения.

Данная статья посвящена модели ротации станций, а именно станции группой работы и описанию видов деятельности, которые кажутся автору статьи наиболее эффективными. Модель ротации станций – это модель, в которой в рамках определенной дисциплины чередуются формы обучения по фиксированному графику или по усмотрению учителя, по крайней мере, одной из которых является онлайн-обучение. Данная модель может включать такие виды деятельности, как обучение в малых группах или в классе, групповые проекты, индивидуальные задания, бумажное или компьютерное тестирование.

Обзор литературы

Х. Стейкер и М. Хорн в книге «Classifying K-12 blended learning» выделяют четыре подвида ротационной модели смешанного обучения:

– *Station-Rotation model* – модель обучения, при которой в пределах заданного курса или предмета учащиеся чередуются по фиксированному графику или по указанию учителя и одна из станций обязательно включает в себя онлайн-компонент. Модель ротации станций отличается от модели индивидуальной ротации тем, что учащиеся проходят через все станции, а не только те, что находятся в их индивидуальном расписании. Часто класс модели ротации станций оборудован таймером; при звуке будильника ученики переходят к следующей станции. В классных комнатах может быть две, три или более учебных станций, но независимо от того, сколько станций есть, все ученики проходят через каждую станцию в течение фиксированного периода занятий.

– *Lab-Rotation model* – модель обучения, при которой в пределах заданной дисциплины учащиеся чередуются по фиксированному графику или по указанию учителя. Модель ротации лабораторий отличается от модели ротации станций тем, что учащиеся перемещаются между станциями, меняя классы и аудитории, не оставаясь в помещении [2, с. 8–10].

– *Flipped-Classroom model* (перевернутый класс) – форма модели ротации станций, при которой на определенном курсе или предмете учащиеся чередуются по фиксированному графику между учебной деятельностью под руководством учителя во время оффлайн-занятий и онлайн-контента, изучаемого дистанционно. Таким образом, перевернутый класс предусматривает полный или частичный перенос знаний на самостоятельное изучение, а освободившееся аудиторное время используется для интерактив-

ных видов деятельности для развития критического мышления и креативности [3, с. 75].

– *Individual-Rotation model* – модель обучения, при которой в пределах определенного курса учащиеся чередуются по составленному индивидуально для них, фиксированному графику между различными формами обучения, по крайней мере, одна из которых – онлайн-обучение. Индивидуальное расписание студентов составляется преподавателем с учетом уровня, целей и других особенностей. Модель индивидуальной ротации отличается от других моделей ротации тем, что учащиеся необязательно переходят на все учебные станции.

При использовании модели ротации станций целью обучения является повышение эффективности обучения за счет перераспределения времени на изучение учебного материала. Распределив виды деятельности на занятия в аудитории и онлайн, можно максимально охватить содержание обучения в заданные сроки [4, с. 73–74]. Метод ротации станций на занятиях английским языком, как правило, включает в себя три станции: групповую работу, онлайн-станцию и станцию работы с преподавателем. Станция групповой работы предполагает дебаты, обсуждения, круглые столы, проектную деятельность и так далее. Онлайн-станция включает в себя использование интернет-ресурсов для прохождения тестов, онлайн упражнений и тренажеров по грамматике, поиска информации, веб-квесты и другое. Работа с преподавателем подразумевает непосредственный контакт учителя и студентов. На этом этапе учитель имеет возможность представить новый материал, ответить на вопросы студентов, оценить навыки обучающихся.

Материалы и методы

Цель статьи состоит в разработке форм учебной деятельности студентов на занятиях английским в вузе с применением модели ротации станций на основе самостоятельной групповой работы. Нами использованы методы комплексного теоретического и описательного анализа.

Результаты исследования

Станция групповой работы в рамках модели ротации станций в основном нацелена на развитие разговорных навыков студентов и умения работать в команде независимо от преподавателя. На данном этапе автор статьи предлагает использование таких видов работы, как ролевая игра, разработка собственного урока или материалов к уроку, поисковая работа с использованием Интернета, дискуссия, дебаты, фокус-группа, мозговой штурм, коллоквиум, case study, сократический диалог, проектная работа, групповая модерация текста и другие. Ниже будут рассмотрены некоторые виды подробнее.

• *Mind-mapping* (ментальная карта, ассоциативная карта, интеллект-карта) обычно выглядит в виде дерева, главные мысли находятся по центру, от центра отходят так называемые ветви с дополнительной информацией. Иными словами, интеллект-карта – это древовидная схема со словами и идеями в виде ветвей, отходящих от центральной идеи и используемая как средство для фиксирования информации. Система mind-mapping была создана писателем и специалистом в области интеллекта, развития памяти и проблемам мышления Т. Бьюзеном. В основе создания интеллект-карт лежит ассоциативность, поэтому они являются эффективным инструментов для запоминания. Во время составления ментальных карт полезно использовать разные цвета, изображения. Преимущество ментальных карт состоит в том, что во время их создания задействуются оба полушария мозга: и логическое левое и творческое правое. «Создание интеллект-карты ведет к усилению естественных функций мозга, делая процесс мышления более творческим и эффективным» [5, с. 29]. По мнению Тони Бьюзэна, создателя ментальных карт и автора книги «Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления», mind-maps имеют множество преимуществ по сравнению с традиционным конспектированием; среди основных он выделяет многоаспектность, многоцветность, комбинацию слов и изображений, ассоциативность, многоплановость, аналитичность и возможность дать волю воображению [5]. При создании ментальных карт задействуются все виды памяти, креативность, логика, критическое мышление.

Студенты могут создавать ментальные карты после прочтения текста или диалога, это может быть использовано в качестве домашнего задания с последующим обсуждением в группе. Во время обсуждения студенты могут сравнивать свои карты, выбирать лучшую, по их мнению, решать, какие пункты являются лишними, а какие, наоборот, необходимо добавить. Ментальные карты также могут быть использованы для изучения грамматики. Например, в качестве повторения изученной грамматической темы студентам может быть предложено по памяти составить ментальную карту, где в центре будет находиться название темы, от которой будут ответвления со всеми случаями употребления, и здесь главной задачей является вспомнить все случаи и описать их максимально лаконично. Можно попросить учащихся заменить в некоторых случаях слова на изображения или схемы, таким образом, создание интеллект-карты будет носить более ассоциативный характер. Ментальные карты отлично подходят для подготовки к разговорной практике. Допустим, сту-

денты должны подготовиться к обсуждению темы «преимущества и недостатки глобализации». Перед обсуждением учащиеся могут составить интеллект-карту, с условием, что каждый пункт будет не длиннее одного-двух слов, после чего поработать в парах и обменяться картами. Далее, используя карту партнера, попытаться по ней угадать идеи и выразить их максимально подробно. В конце упражнения студенты могут обсудить и сопоставить свои ответы, указать, что было описано верно, а что не понято, выявить общее и различное. И. Х. Телякова, В. С. Олейников в статье «Mind-mapping как инструмент эффективного способа подачи учебного материала (на примере иностранного языка)» отмечают, что mind-mapping хорошо зарекомендовал себя и на практических занятиях английского языка, например, во время деловых игр [6, с. 203].

Обычно ментальные карты рисуются на бумаге, но в последнее время все большую популярность приобретают специальные онлайн-сервисы, среди которых можно выделить следующие: Xmind, Diagrams, Mindmeister, Simple Mind, Mindomo.

• *Role-play* (ролевая игра) – это модель интерактивного обучения, используемая на занятиях и моделирующая различные ситуации. Основным преимуществом использования ролевых игр является то, что они стимулируют разговорную речь. Поскольку у студента уже есть готовая роль, где вкратце описаны основные идеи, которые он должен изложить, и несколько опорных фраз, ему проще построить предложения. «Ролевые игры предоставляют возможность робким, неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности» [7, с. 131].

Во время занятия по английскому языку у студентов I курса неязыкового вуза ролевая игра обычно имеет 4 этапа:

1. Введение. Знакомство с темой, групповое обсуждение, мозговой штурм.

2. Знакомство с ролью. Студенты внимательно читают свою роль, при необходимости проверяют значение незнакомых слов, делают краткие заметки.

3. Обсуждение по ролям в группе.

4. Написание краткого вывода.

• *Фокус-группа* (англ. *Focus group*) – качественный метод в социологии, заключающийся в организации исследования посредством сбора группы для обсуждения поставленной задачи. Фокус-группа на занятиях по английскому языку также представляет собой модель интерактивного обучения и включает в себя интервью, дискуссию и беседу. Группа делится на модератора и участников опроса. Цель модератора – получить информацию о мнениях группы опрашиваемых по поводу какой-либо проблемы, явления или события. Фокус-группа обычно проходит в 3 этапа:

1. Подготовка сценария (вопросы для обсуждения, создание анкет, онлайн-опросников). Для экономии времени на занятии данный этап может быть задан в качестве домашнего задания.

2. Проведение беседы или интервью с участниками фокус-группы.

3. Сбор и анализ информации.

• *Дебаты.* Технология дебатов предполагает наличие двух команд, одна команда выдвигает тезис, в то время как другая должна этот тезис опровергнуть. Дебаты имеют строгие правила формата, распределения ролей, продолжительности выступлений. Особенностью дебатов является то, что студенты не сами выбирают, будут они отстаивать или опровергать свою позицию, это решается случайным образом. Так, студенты учатся вставать на сторону оппонента, смотреть на ситуацию под другим углом, лучше понимать позиции друг друга, отстаивать и находить аргументы. Во время дебатов нельзя использовать фразы типа «Я не согласен», «Ты не прав» и другие, участники могут только задавать перекрестные вопросы и выдвигать собственные аргументы. Очень важным при проведении дебатов является выбор темы. Тема должна быть актуальной, социально значимой и провоцировать интерес к обсуждению. Примерами тем для дебатов в группе I курса специальности реклама могут быть: «Глобализация – имеет больше преимуществ, чем недостатков», «Интернет пагубно влияет на людей», «Реклама детских товаров должна быть запрещена» и другие. Дебаты отличаются от дискуссии тем, что для обсуждения предлагается не какая-либо проблема в широком понимании, а достаточно узкая, часто проблемная.

• *Сократический диалог.* При применении технологии сократического диалога необходимо сначала предоставить студентам материалы в виде текстов или видео, освещающие разные стороны одной проблемы (в качестве альтернативы можно предложить студентам самим найти информацию по заданной теме). На основе полученных или найденных самостоятельно материалов учащиеся формируют свою позицию и готовятся озвучить ее в группе. Принципиальное отличие сократического диалога от дискуссии и дебатов в том, что участники не спорят между собой, не выдвигают контраргументы и не ставят целью переубедить кого-либо. Студенты по очереди выступают с подготовленными заранее репликами, а все остальные его слушают. «При этом во время выступления важно не просто приводить цитаты из текстов, а пересказывать

своими словами, но не искажать смысл. Такой перифраз помогает лучше усвоить материал»[1]. Данная модель особенно подойдет студентам с невысоким уровнем языка и тем, кто испытывает сложности в разговорной практике, так как они могут опираться на идеи из текста или видео, заранее выписать нужные фразы и подготовиться к своему выступлению. Такой метод видится автору более интересным и эффективным, так как студенты имеют возможность послушать разные мнения на одну проблему, сопоставить выступления своих одногруппников со своим собственным, выделить общее и различное. Для групп с невысоким уровнем владения английским языком или при условии, что материалы довольно сложные и объемные, знакомство с информацией и подготовка к устному ответу может быть задана в качестве домашнего задания, а устное обсуждение можно провести на аудиторном занятие.

Обсуждение и заключения

Использование описанных в статье приемов на занятиях английским языком является ценным опытом для будущих специалистов, осуществляется связь теоретических знаний с практической составляющей будущей профессии. Подобные виды деятельности развивают мягкие навыки, такие как креативность, критическое мышление, логика, умение работать в команде, развивают коммуникативные навыки и помогают в расширении словарного запаса. Публичные выступления и обсуждения для большинства людей являются стрессовым опытом, а факт выступления на иностранном языке удваивает напряженность. Однако умение выступать перед аудиторией – это необходимый навык, который, несомненно, пригодится в профессиональной сфере будущим студентам, именно поэтому подобная практика на занятиях по английскому языку является наиболее эффективной и привязанной к актуальным реалиям и требованиям будущей профессиональной жизни обучающихся. Также стоит упомянуть, что интерактивные образовательные модели вызывают позитивную реакцию у студентов, мотивируют их к разговорной практике и изучению иностранного языка в целом. «То, как студент эмоционально воспринимает информацию, в значительной степени формирует его когнитивный интерес, так как эмоции способствуют процессу обучения вследствие того, что они усиливают внутреннее ментальное закрепление посредством метафоризации и построения ассоциативных рядов» [8, с. 92]. Для подавляющего числа обучающихся такие формы работы, как пересказ, заучивание диалогов и текстов наизусть кажутся скучными, малоэффективными и устаревшими. Интерактивные и групповые формы работы позволяют одновременно вовлечь в учебный процесс всех участников, развить навыки спонтанной речи и приобрести опыт ведения дискуссии, переговоров, подготовки проектов в максимально приближенной к реальности учебной среде. Среди прочих преимуществ интерактивных форм стоит также выделить воспитательную: студенты учатся навыкам ведения спора, умению внимательно слушать собеседников, приходить к общему, быть вежливыми в отстаивании своей позиции. Часто студенты признаются, что свободнее и увереннее говорят на английском, когда работают автономно, без вмешательства преподавателя в учебный процесс, так как не боятся совершить ошибку и быть исправленным преподавателем.

[1] Сайт Новой школы. URL: https://home.n.school/shp_socrative_english (дата обращения: 21.01.22).

Список источников

1. Pivneva S., Vitkovskaya N., Makarov O., Dobrova K. Integration of network capabilities of blended learning // Revista inclusions. 2020. № 2–2. P. 192–206.
2. Horn M., Staker H. Classifying K-12 blended learning // Innosight Institute, 2012. 20 p.
3. Тихонова Н. В. Технология Перевернутый класс в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 74–79.
4. Розанова Я. В. Технология ротационной модели метода смешанного обучения в неязыковом вузе// Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2014. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-rotatsionnoy-modeli-metoda-smeshannogo-obucheniya-v-neyazykovom-vuze/viewer (дата обращения: 12.11.2021).
5. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления // Манн, Иванов и Фербер. Москва, 2019. С. 113.
6. Телякова И. Х., Олейников В. С. Mind-mapping как инструмент эффективного способа подачи учебного материала (на примере иностранного языка) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. № 1 (73). С. 202–205.
7. Сбитнев К. Б. Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов 1-го курса неязыкового вуза // Lingua mobilis. 2012. № 6 (39). С. 130–133.
8. Мельничук М. В., Белогаш М. А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. 2021. С. 89–100.

References

1. Pivneva S., Vitkovskaya N., Makarov O., Dobrova K. Integration of network capabilities of blended learning. Revista inclusions. 2020; 2-2:192-206.

2. Horn M., Staker H. Classifying K-12 blended learning // Innosight Institute, 2012; 20.

3. Tikhonova N. V. Flipped classroom at the university: potential and implementation problems. *Kazanskij pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan pedagogical journal. 2018; 2:74-79. (in Russ.)

4. Rozanova Ya. V. The technology of station rotation model of the blended learning method at a non-linguistic university. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri Magister Dixit* = Scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia Magister Dixit. 2014; 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-rotatsionnoy-modeli-metoda-smeshannogo-obucheniya-v-neyazykovom-vuze/viewer (accessed 12.11.2021). (in Russ.)

5. Byuzen T. The ultimate book of mind maps. Mann, Ivanov I Ferber. Moscow, 2019. 113 p. (in Russ.)

6. Telyakova I. H., Olejnikov V. S. Mind-mapping as a tool for effective way of presenting educational material (on the example of a foreign language). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* = Bulletin of St. Petersburg university of the Ministry of internal affairs of Russia. 2017; 1(73):202-205. (in Russ.)

7. Sbitnev K. B. Role play in teaching a foreign language to 1st year students of a non-linguistic university. *Lingua mobilis*. 2012; 6(39):130-133. (in Russ.)

8. Melnichuk M. V., Belogash M. A. Emotional intelligence as a subject of study of metacognition processes in higher education. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Sibirian pedagogical journal. 2021: 6:89-100. (in Russ.)

Информация об авторе:

Абалян Ж. А. – преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации.

Information about the author:

Abalyan Zh. A. – Teacher at the Department of English language and professional communication.

Статья поступила в редакцию 05.04.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.

The article was submitted 05.04.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 13–17.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):13-17.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_13

Педагогические условия формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании

Сергей Федорович Бармин
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, barminsf89@mail.ru, http://orcid.org/0000-0003-0439-1443

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования эстетических ориентаций подростков, формулируется определение описываемого понятия. Представлен теоретический анализ возможностей и перспектив развития дополнительного образования в Российской Федерации и его роли в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Научные работы по теории эстетического воспитания, методическая и психолого-педагогическая литература послужили материалами исследования. Авторами использовались теоретические методы: анализ, синтез и обобщение, обработка и интерпретация полученной информации. Ими определены возможности музыкального направления дополнительного образования и принципы построения описываемого педагогического процесса в контексте формирования эстетических ориентаций подростков. На основании проведенного исследования предложено теоретическое обоснование педагогических условий формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании.

Ключевые слова: эстетические ориентации, подростки, дополнительное образование, педагогические условия

Для цитирования: Бармин С. Ф. Педагогические условия формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 13–17. https://doi.org/ 10.51609/2079-3499_2022_13_02_13.

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical conditions for the formation of aesthetic orientations of adolescents in additional education

Sergey F. Barmin
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, barminsf89@mail.ru, http://orcid.org/0000-0003-0439-1443

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of aesthetic orientations of adolescents, formulates the definition of the described concept. It presents a theoretical analysis of the possibilities and prospects for the development of additional education in the Russian Federation and its role in the aesthetic education of the younger generation. Scientific works on the theory of aesthetic education, methodological and psychological-pedagogical literature served as research materials. The authors used theoretical methods: analysis, synthesis and generalization, processing and interpretation of the received information. The possibilities of the musical direction of additional education and the principles of construction of the described pedagogical process in the context of the formation of aesthetic orientations of adolescents are substantiated. Based on the conducted research, a theoretical justification of the pedagogical conditions for the formation of aesthetic orientations of adolescents in additional education has been proposed.

Keywords: aesthetic orientations, teenagers, additional education, pedagogical conditions

For citation: Barmin S. F. Pedagogical conditions for the formation of aesthetic orientations of adolescents in additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50): 13-17. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_13.

© Бармин С. Ф., 2022

Введение

Дополнительное образование – неотъемлемая часть системы образовательной деятельности, направленная на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [1].

Формирование эстетических ориентаций в той или иной мере является целью многих направлений основного и дополнительного образования. Поскольку при обучении в школе ребенок взаимодействует в большинстве с абстрактными вневременными педагогическими методиками, то дополнительное образование обладает необходимыми организационными и технологическими возможностями построения личностно-ориентированной деятельности с учетом актуальных моделей культуры и ценностей, индивидуальных предпочтений и идеалов.

Сензитивность подросткового возраста к формированию эстетических ориентаций определяется характерными чертами: наличием образного мышления, перестроением знаний в убеждения, становлением личностных новообразований. Исследователи отмечают педагогическую проблему становления объективных ценностей культуры субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности [2]. Эстетические ориентации подростка должны основываться на внутренних, личностных смыслах, опираться на субъектный опыт общения с эстетическими ценностями.

Обзор литературы

В многочисленных исследованиях по вопросам эстетического воспитания отмечается, что педагоги дополнительного образования используют искусство в качестве мощного средства, стимулирующего такие особые качества личности, как художественный вкус, эстетический идеал, эстетическое переживание, способность видеть, чувствовать красоту, гармонию и эстетически ее оценивать [3–6]. Такие исследователи, как А. Г. Бабаян, А. В. Мудрик, утверждают, что освоение ценностей искусства наиболее успешно происходит в процессе активизации жизненно-художественного опыта школьника и зависит от организации педагогом комплексных уроков, в рамках которых обеспечивается связь содержания, методов и форм преподавания с актуальными задачами развития личности обучающегося.

Цель нашего исследования – научное обоснование педагогических условий формирования эстетических ориентаций подростков в условиях дополнительного образования. С опорой на труды, посвященные проблемам эстетического воспитания (А. Г. Асмолов, А. Г. Бабаян, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик, Л. Г. Тимошенко А. В. Тутолмин и др.), личностных ориентаций (Л. И. Божович, А. В. Кирьякова, Т. Л. Стенина, В. А. Ядов и др.), нами определено ключевое понятие исследования *эстетические ориентации подростков* как интегративная качественная характеристика личности, включающая эстетические потребности, интересы, чувства, взгляды, готовность к познавательной и творческой деятельности [7].

Современная система дополнительного образования и ее развитие являются приоритетным направлением образовательной политики Российской Федерации. Увеличение количества детей, охваченных программами дополнительного образования, – ключевой показатель национального проекта «Образование». Как указывает М. В. Логинова, эстетическое сознание в XX в. действительно заметно трансформировалось под влиянием модных идей, новых способов выражения, сопряженных в том числе с техническими возможностями [8]. Доступность и преемственность форматов организации занятий разного уровня очень важна при реализации практики дополнительного образования. В условиях современного мира все большее значение приобретают открытые проекты программ дополнительного образования, осуществляющие связь между крупными культурными центрами и регионами.

Материалы и методы

В ходе исследования проведен анализ литературы по проблеме эстетического воспитания, возрастной педагогики и психологии, проанализировано современное состояние дополнительного образования в Российской Федерации. Обозначены возможности дополнительного образования в формировании эстетических ориентаций подростков. В процессе решения исследовательских задач использовались теоретические методы: анализ научной литературы, обобщение, систематизация и интерпретация полученной информации. Также использованы методы моделирования, которые способствовали обоснованию теоретической модели формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании.

Результаты исследования

Особое место в формировании эстетических ориентаций подростков занимает музыка как самобытное выразительное средство, доступное восприятию и воспроизведению. Подростки не только познают красоту мира через музыкальные произведения, но и находят там отражение своих чувств и переживаний, так силь-

но обостренных в этом возрасте. Нам видится потенциал формирования у подростков эстетических ориентаций благодаря отражению творческой деятельности в искусстве инструментального исполнительства. Д. Б. Кабалевский отмечает, что сверхзадача музыкального воспитания – связь музыки с жизнью, развитие нравственно-эстетических ориентаций личности [9]. Насыщенность образовательного процесса музыкальными произведениями классического, национального, международного и современного направлений культуры способствуют расширению эстетических вкусов, реализации их в собственной творческой деятельности.

Реализация музыкального направления дополнительного образования подростков с целью формирования эстетических ориентаций требует грамотного методического и психолого-педагогического наполнения, подбора подходов и принципов [10]. Необходимо соблюдение педагогических принципов: культуросообразности, субъектности, гуманизации, индивидуализации, мотивированности, эмоциональной насыщенности, эмпатии и эстетики. Построение педагогической модели на основе описанных позиций предполагает, что формирование эстетических ориентаций подрастающего поколения должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться на материале личностных особенностей и взглядов, решать задачи побуждения подростка к созиданию и сотворению прекрасного через призму собственных чувств и сопереживания другим.

Исходя из специфики дополнительного образования, а также принципов эстетического воспитания мы выделяем комплекс педагогических условий эффективного формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании.

Первое педагогическое условие связано с разработкой и реализацией дополнительной образовательной программы для детей подросткового возраста «Новая духовая школа», имеющей целью формирование эстетического вкуса, ознакомление с исполнительским искусством, популяризацию духовой музыки среди подростков и, как следствие, формирование у них эстетических ориентаций. Неоценимое влияние в формировании личностных характеристик обучающегося проявляется не только в содержании обучения, но и в общении с педагогами и другими взрослыми. Качественно выстроенная педагогическая система позволяет не только приобрести навыки помимо стандартной образовательной программы, но и выстроить вокруг него круг общения, связанный общими ценностями и направлениями развития.

Второе педагогическое условие направлено на создание эстетически наполненной культурной среды как специально организованного пространства жизнедеятельности и творчества с благоприятными условиями для формирования эстетических ориентаций. В основу построения названной среды заложена активная деятельность подростков, усвоение лучших образцов отечественной и мировой культуры. Эффективность воспитательной культурной среды и ее влияние на личность подростка поддерживается равенством субъектов, добровольностью, общими интересами, эстетическими взглядами, идеалами. Это позволяет ощутить подросткам погружение в культурную среду, раскрыть собственный творческий потенциал на более высоком уровне. Компонентный состав среды предполагает оснащенность оборудованием, печатными материалами, отдельной зоной для физического знакомства с музыкальными инструментами, общения, творчества. Все мероприятия должны реализовываться благодаря инсталляции, фотографии, графики, видео и современных цифровых технологий.

Третье педагогическое условие предполагает включение подростков в коллективную творческую деятельность. Целенаправленное творческое взаимодействие в условиях дополнительного образования выступает как способ актуализации подростками собственных эстетических ориентаций через эмоционально-эстетическую отзывчивость. Обеспечить повышение уровня сформированности эстетических ориентаций у подростков возможно через разнообразные формы коллективного творчества со сверстниками. Реализация описываемого педагогического условия осуществлялись в совместной работе с благотворительным фондом «Национальные традиции». Нами предложены и реализованы совместные интерактивные музыкальные мероприятия. Во время занятий решалась задача перевести историю каждого ребенка на язык художественного музыкального высказывания.

Обсуждение и заключения

Формирование эстетических ориентаций подростков – насущная проблема воспитательной практики, решение ее во многом кроется в возможностях дополнительного образования. А. Г. Асмолов отмечает такие аспекты современной образовательной действительности, как многообразие и вариативность социальных ситуаций развития детей, чья социализация происходит в разных социокультурных условиях [11]. Культура помогает подростку освоиться в мире эстетических идеалов и взглядов, понять эстетические ценности, осваивать их, сохраняя соб-

ственные убеждения вне зависимости от внешних обстоятельств.

Соблюдение педагогических условий формирования эстетических ориентаций подростков в дополнительном образовании позволит актуализировать эстетические потребности, интересы, чувства, взгляды, готовность к познавательной и творческой деятельности.

Список источников

1. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под редакцией С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М. : Издат. дом Высшей шк. экономики, 2019. 275 с. ISBN 978-5-7598-1956-1.

2. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей // Шаг в науку. 2018. № 1. С. 5–15.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя ; послесл. В. В. Давыдова. 3-е изд. М. : Просвещение, 1991. 90 с. ISBN 5-09-003428-1.

4. Городецкая Ю. А. Современные технологии в эстетическом воспитании как основа развития системы дополнительного образования // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2018. № 2 (11). С. 88–94.

5. Рожков М. И., Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 37–47.

6. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1985. 175 с.

7. Бармин, С. Ф., Горшенина С. Н. Эстетические ориентации подростков: структура и содержание понятия // Осовские педагогические чтения: «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Ч. 1 : Общее образование : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – XIII Осовских педагогических чтений «Образование в современном мире: новое время – новые решения» (г. Саранск, 6–7 ноября 2019 г.) / редкол.: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, В. И. Лаптун ; Мордов. гос. пед. ин-т. Электрон. дан. (4,12 Мб). Саранск, 2019. С. 53–57.

8. Логинова М. В. Онтологическая сущность эстетического // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 3 (3). С. 52–54.

9. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? : кн. для учителя. М. : Просвещение, 2005. 222 с. ISBN 5-09-012484-1.

10. Неясова И. А., Серикова Л. А., Горшенина С. Н. Теоретико-методологические основы исследования психолого-педагогических характеристик детства в условиях провинциального социума // Паттерн дошкольного детства в условиях провинциального социума : монография / под редакцией М. В. Антоновой, Н. В. Кондрашовой, Н. Г. Спиренковой. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2021. С. 3–22.

11. Асмолов А. Г., Пастернак Н. А. Ребенок в культуре взрослых. 1-е изд. М. : Юрайт, 2020. 150 с. ISBN 978-5-534-09629-3.

References

1. Additional education of children in Russia: unified and diverse / edited by S. G. Kosaretsky, I. D. Frumin. Moscow, Publishing house of the Highest School of Economics, 2019. 275 p. (In Russ.)

2. Kiryakova A. V. Orientation of personality in the world of values. *Shag v nauku* = Step into science. 2018; 1:5-15. (In Russ.)

3. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood: Psychologycal essay: Book for a teacher. Moscow, Education, 1991. 90 p. (In Russ.)

4. Gorodetskaya Yu. A. Modern technologies in aesthetic education as a basis for the development of the system of additional education. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya* = At the intersection of languages and cultures. Topical issues of humanitarian knowledge. 2018; 2(11):88-94. (In Russ.)

5. Rozhkov M. I., Ivanova I. V. Pedagogical support of self-development of adolescents in additional education. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2021; 1(118):37-47. (In Russ.)

6. Likhachev B. T. Theory of aesthetic education of schoolchildren. Moscow, Prosveschenie, 1985. 175 p. (In Russ.)

7. Barmin S. F., Gorshenina S. N. Aesthetic orientations of adolescents: the structure and content of the concept. *Osovskie pedagogicheskie chteniya: «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya»* = Osovsky pedagogical readings: «Education in the modern world: new time – new solutions». Part 1: General education [Electronic resource]: collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference – XIII Osov pedagogical readings «Education in the modern world: new times – new solutions» (Saransk, November 6-7, 2019) / editors: M. V. Antonova, T. I. Shukshina, J. A. Kasko, V. I. Laptun; Mordovian State Pedagogical Institute. Electron. dat. (4.12 Mb). Saransk, 2019. Pp. 53-57. (In Russ.)

8. Loginova M. V. Ontological essence of aesthetic. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2010; 3:52-54. (In Russ.)

9. Kabalevsky D. B. How to tell children about music? Moscow, Prosveschenie, 2005. 222 p. (In Russ.)

10. Neyasova I. A., Serikova L. A., Gorshenina S. N. Theoretical and methodological foundations of

the study of psychological and pedagogical characteristics of childhood in a provincial society. *Pattern doshkol'nogo detstva v usloviyah provincial'nogo sociuma : monografiya* = Pattern of preschool childhood in a provincial society: monograph / Ed. M. V. Antonova, N. V. Kondrashova, N. G. Spirenkova. Saransk, Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, 2021. Pp. 3-22. (In Russ.)

11. Asmolov A. G., Pasternak N. A. The child in adult culture. Moscow, Yurayt, 2020. 150 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Бармин С. Ф. – аспирант кафедры педагогики.

Information about the author:

Barmin S. F. – Postgraduate of the Department of Pedagogy.

Статья поступила в редакцию 17.03.2022; одобрена после рецензирования 28.03.2022; принята к публикации 31.03.2022.

The article was submitted 17.03.2022; approved after reviewing 28.03.2022; accepted for publication 31.03.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 18–24.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):18-24.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_18

Условия организации конкурса «Шаг в профессию»

Елена Викторовна Бережнова[1, 2*], Наталья Валерьевна Кондрашова[2]
[1]Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,
[2]Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево, Россия
[1]lina164@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6287-8263
[2]nat04condrashova04@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0277-2878

Аннотация. В статье осуществлен анализ опыта организации и проведения педагогического конкурса «Шаг в профессию», который проводился в Государственном гуманитарно-технологическом университете (ГГТУ) в период с 2016 по 2021 годы. Ее цель – выявить условия организации и проведения педагогического конкурса «Шаг в профессию», обеспечивающего будущим учителям ситуацию успеха и качественное освоение педагогической профессии. В исследовании применялись методы анализа и обобщения опыта организации и проведения конкурса «Шаг в профессию», что позволило выявить причины, препятствующие некоторым студентам принять решение об участии в конкурсе, а также комплекс условий, реализация которого способствовала успешному проведению самого конкурса. Метод наблюдения за педагогической деятельностью участников конкурса позволил обнаружить их отсроченные достижения в профессии. Результаты исследования показали непосредственные и отсроченные результаты конкурса «Шаг в профессию». В ходе изучения опыта был выявлен комплекс организационных, педагогических и психологических условий организации и проведения конкурса. В статье представлены доводы к тому, что реализация комплекса условий обеспечила не только успешное проведение конкурса, увеличение числа его участников и качество их профессиональной подготовки, но и способствовала положительным отсроченным результатам. Авторы утверждают: готовить молодых людей к ситуации успеха необходимо со студенческой скамьи, что подтверждает профессиональный конкурс «Шаг в профессию».

Ключевые слова: педагогика, педагогическая практика, профессиональный конкурс, условия проведения профессионального конкурса, педагогическое мастерство

Для цитирования: Бережнова Е. В., Кондрашова Н. В. Условия организации конкурса «Шаг в профессию» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 18–24. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_18.

PEDAGOGY

Original article

The Contest “Step into Profession”: Conditions of Organization

Elena V. Berezhnova[1, 2*], Natalia V. Kondrashova[2]
[1]Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Russian Federation Ministry of Foreign Affairs, Moscow, Russia
[2]State University of Humanities and Technology (GGTU), Orekhovo-Zuyevo, Russia
[1]lina164@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6287-8263
[2]nat04condrashova04@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0277-2878

Abstract. In this article the authors analyze the experience in organizing and holding the pedagogical contest “Step into Profession” that was held in State University of Humanities and Technology (GGTU) from 2016 to 2021. The goal of the article is to reveal the conditions of organizing and holding the pedagogical contest “Step into Profession” that provides the situation of success and high-quality pedagogical profession

© Бережнова Е. В., Кондрашова Н. В., 2022

mastering to future teachers. In the course of the research the authors used such methods as the analysis and generalization of the experience in organizing and holding the pedagogical contest "Step into Profession" that allowed to reveal the reasons which are an obstacle for some students to decide to take part in the contest as well as a set of conditions for holding this contest successfully. The method of observing the contest participants' pedagogical activities allowed to reveal their deferred professional achievements. The immediate and deferred results of the contest "Step into Profession" are shown. A set of organizational, pedagogical and psychological conditions of organizing and holding the contest was revealed in the course of the experience analysis. In the article the authors present the arguments showing that realizing the set of conditions allowed not only to hold the contest successfully, increase the number of participants and improve their professional skills, but also promoted positive deferred results. The authors affirm: it's necessary to train young people for the situation of success since high school and the professional contest "Step into Profession" proves it.

Keywords: pedagogy, pedagogical traineeship, professional contest, conditions of holding the professional contest, pedagogical skills

For citation: Berezhnova E. V., Kondrashova N. V. The Contest "Step into Profession": Conditions of Organization. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):18-24. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_18.

Введение

В сфере образования в течение ряда десятилетий осуществляется поиск лучших практик, созданных преподавателями. Они изучаются, распространяются и становятся стимулом для организации инноваций в образовании. Внимание педагогов-практиков и педагогов-исследователей обращено к конкурсам и олимпиадам для школьников, студентов, молодых профессионалов. В настоящее время можно говорить о педагогическом конкурсном (олимпиадном) движении, поскольку некоторые конкурсы имеют долгую историю и охватывают всю территорию страны, например, Всероссийский конкурс «Учитель года России» (https://teacherofrussia.ru). Другие созданы недавно и призваны решать актуальные проблемы текущей ситуации, например, проблемы обновления систем воспитания: Всероссийский профессиональный конкурс «Воспитатель года России» (https://vospitatelgoda.ru); проблемы повышения культуры управления в сфере образования: Всероссийский профессиональный конкурс «Флагманы образования. Школа» (https://flagmany.rsv.ru). Для молодых педагогов, начинающих свой путь в профессии, проводятся областные конкурсы, среди которых «Педагогический дебют», «Учитель года Подмосковья».

Обзор литературы

Опыт организации конкурсов накапливается и подвергается анализу, результаты которого находят отражение в многочисленных публикациях. Значительная часть публикаций посвящена конкурсам и олимпиадам по учебным дисциплинам [1–3]. Эти мероприятия рассматриваются как формы организации образования [4], призванные его разнообразить, стимулировать активность обучающихся, развивать мотивацию к процессу обучения [5–6], повышать качество освоения учебного предмета [7], решать проблемы профессиональной самоактуализации студентов в период обучения в вузе [8], создавать условия для вовлечения студентов в научную деятельность [9]. Особое внимание уделяется проведению педагогических конкурсов и олимпиад, поскольку для будущих учителей не только важно хорошо знать свой предмет, но и уметь его преподавать. В связи с этим конкурсы рассматриваются как возможность осуществлять контроль над сформированностью профессионально-педагогических компетенций [10] или их отдельных элементов, например, умением осуществлять профессиональную педагогическую рефлексию [11]. Организация любого конкурса и олимпиады требует много времени и коллективных усилий, поэтому некоторые публикации посвящены совершенствованию методики организации и проведения педагогических олимпиад для студентов в традиционном [12] и в дистанционном формате [13].

В статье представлен анализ опыта организации и проведения педагогического конкурса «Шаг в профессию», который проводился в Государственном гуманитарно-технологическом университете (ГГТУ) в период с 2016 по 2021 гг. Цель статьи состоит в том, чтобы выявить условия организации и проведения этого конкурса, способного обеспечить учителям ситуацию успеха и качественное освоение педагогической профессии.

Материалы и методы

В исследовании применялись методы анализа и обобщения опыта организации и проведения конкурса «Шаг в профессию» в течение пяти лет, что позволило выявить причины, препятствующие некоторым студентам принять решение об участии в конкурсе, а также комплекс условий, реализация которого способствовала успешному проведению самого конкурса, увеличению числа его участников, повышению качества их профессиональной подготовки. Ме-

тод наблюдения за педагогической деятельностью участников конкурса позволил обнаружить их достижения в профессии, что можно рассматривать как положительные отсроченные эффекты проводимого конкурса.

Результаты исследования

На основе анализа работы организаторов, наставников и участников конкурса «Шаг в профессию» в течение ряда лет была выявлена совокупность условий, которая позволила преодолеть затруднения в его подготовке и проведении. Эти условия нами были распределены по следующим группам: организационные, педагогические, психологические. Представим эти группы.

Организационные условия

1. Объединение усилий и согласование деятельности педагогических вузов Московской области и сотрудников Ресурсного центра педагогического образования Московской области.

2. Разработка положения, регламентирующего порядок и критерии оценивания конкурсных испытаний, требования к составу участников, жюри, срокам предоставления материалов на всех этапах проведения конкурса.

3. Привлечение СМИ, социальных сетей для распространения информации о подготовке и проведении конкурса «Шаг в будущее», а также его популяризации.

4. Обеспечение технического оснащения процесса организации и проведения конкурса.

Педагогические условия

1. Подготовка сотрудников и преподавателей к работе со студентами, будущими участниками конкурса.

2. Разработка методических рекомендаций по подготовке к участию в конкурсе для наставников и участников.

3. Обоснование принципов отбора педагогического материала для заданий конкурса и критериев их оценки.

Психологические условия

1. Помощь психологов студентам в саморегуляции при возникновении стрессовых ситуаций.

2. Проведение для участников конкурса психологических тренингов, повышающих психологическую культуру будущих учителей.

3. Организация культурно-просветительских мероприятий (поездки по городам и округам Московской области, встречи с учителями-новаторами), создающих положительную эмоциональную атмосферу конкурса.

Обсуждение и заключения

Стать победителем профессионального конкурса невозможно сразу, поскольку формирование профессиональных компетенций и педагогического мастерства происходит в течение длительного времени. Но готовить молодых людей к ситуации профессионального успеха необходимо со студенческой скамьи. Именно на достижение этой цели в первую очередь направлен конкурс «Шаг в профессию» (http://pedagog-mo.ru), а также на решение ряда задач, среди которых: выявление талантливых студентов педагогических специальностей; определение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов; стимулирование педагогического творчества будущих педагогов. В конкурсе принимают участие студенты образовательных организаций, расположенных на территории Московской области. Как правило, студенты соревнуются в четырех группах:

1-я группа – студенты, обучающиеся по программам высшего и среднего профессионального образования профиля «Дошкольное образование»;

2-я группа – студенты, обучающиеся по программам высшего и среднего профессионального образования профиля «Начальное образование»;

3-я группа – студенты, обучающиеся по программам высшего образования направления подготовки «Педагогическое образование» любого профиля, кроме профилей «Дошкольное образование» и «Начальное образование»;

4-я группа – студенты, обучающиеся по программам высшего образования направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Однако созданию таких групп предшествует большая работа сотрудников и преподавателей образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования. Освоение педагогических программ предполагает активное участие студентов в различных мероприятиях, в том числе и конкурсах. Представляется естественным желание молодых людей показать свои лучшие качества и таланты, проверить уровень своей подготовки к профессиональной деятельности, определить горизонты дальнейшего развития. Практика свидетельствует о том, что активность проявляют далеко не все студенты. Объяснить это можно объективными и субъективными причинами. Не претендуя на полный их обзор, выделим среди объективных причин отсутствие престижа педагогической профессии в течение длительного времени [14]. По этой причине многие студенты, обучающиеся по педагогическим программам, не связывают свою жизнь после получения диплома с педагогической деятельностью и не видят смысла в том, чтобы участвовать в профессиональных конкурсах. Среди субъективных причин чаще других называются следующие: неуверенность в своих силах; отсутствие опыта участия в конкурсах; затруднения в оформлении опыта сво-

ей педагогической деятельности и публичного его представления; страх подвергнуться оценке со стороны жюри и других конкурсантов; недостаточно сформированные умения осуществлять самоанализ педагогической деятельности, саморегуляцию психологического состояния; сложности в организации режима дня, что приводит к отсутствию времени для подготовки к конкурсу.

Именно поэтому, на наш взгляд, самым сложным этапом можно считать первый – *подготовительный*, позволяющий студенту принять решение об участии в профессиональном конкурсе. Задача организаторов на этом этапе состоит в выявлении степени готовности студентов к соревнованиям, формировании мотивации к новым профессиональным пробам и проверке собственных возможностей.

Сотрудниками Ресурсного центра педагогического образования Московской области (РЦПО МО) разработаны методические рекомендации по подготовке к конкурсным испытаниям (http://pedagog-mo.ru/ru/metodicheskij-kabinet/konkursy-professionalnogo-masterstva/shag-v-professiyu). Подготовку и сопровождение будущих конкурсантов осуществляют методисты и преподаватели образовательной организации. Качество подготовки конкурсанта во многом зависит от их уровня профессионализма и высокой степени ответственности. Они помогают свести к минимуму затруднения, которые могут возникать в конкурсе. Поддержка наставников способствует созданию благоприятной атмосферы в ходе подготовки и проведения следующих этапов конкурса: отборочного и финального.

Следует отметить, что совместная, систематическая работа педагогических вузов Московской области и сотрудников Ресурсного центра педагогического образования Московской области привела к увеличению числа студентов, участвующих в конкурсе (см. рис. 1). Кроме того, большую роль играли СМИ, социальные сети, различные форумы в продвижении и популяризации профессиональных конкурсов.

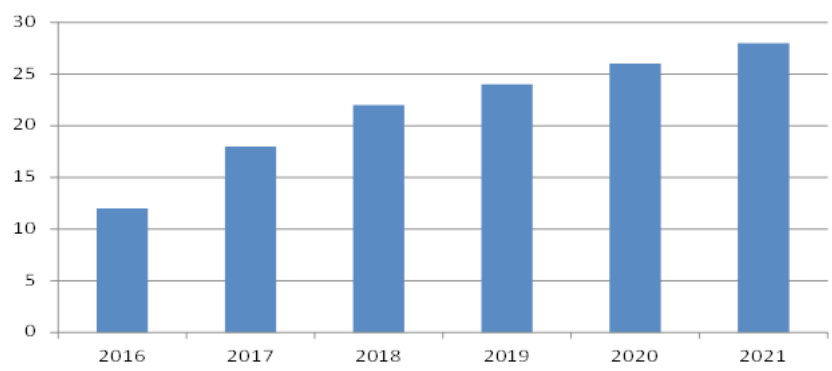

Рис. 1. Количество участников финального этапа конкурса «Шаг в профессию»

Отборочный этап проводился сотрудниками образовательных организаций среднего профессионального или высшего образования, расположенных на территории Московской области, самостоятельно в стенах своей организации. По итогам этого этапа определялся победитель, который принимал участие в финальном этапе конкурса.

Финальный этап проводился на базе ГГТУ. Содержание этого этапа составляли задания, позволяющие участникам проявить свои лучшие личные качества и доказать осознанный выбор профессии, среди них: визитная карточка «Я – будущий учитель»; организация фрагмента учебного занятия, воспитательного мероприятия, родительского собрания; презентация проекта «Моя педагогическая инициатива»; презентация лично разработанного электронного образовательного ресурса по одной из тем учебного предмета.

Наш опыт показывает, что для успешного проведения конкурса профессионального мастерства необходим комплекс организационных, педагогических, психологических условий. Реализация такого комплекса условий обеспечила не только успешное проведение конкурса «Шаг в профессию», увеличение числа его участников и качество их профессиональной подготовки, но и способствовала положительным отсроченным результатам. Так, наблюдение за участниками конкурса и сбор информации образовательных организаций о них (2016–2021 гг.) свидетельствуют о том, что 92 % работают по специальности в школах. Часть из них известна и другими достижениями (см. табл. 1).

Таблица 1

Достижения участников конкурса «Шаг в профессию»

Достижения участников профессионального конкурса «Шаг в профессию»	Примеры
64 % участников конкурса «Шаг в профессию» приняли участие в других конкурсах педагогического мастерства	*Семёнова Наталья Александровна*, учитель иностранного языка, МОУ Гимназия № 15 Орехово-Зуевский г.о., Победитель Областного конкурса молодых специалистов «Педагогический дебют-2017», Победитель мероприятия «Поддержка молодых педагогических работников муниципальной системы образования» на территории Орехово-Зуево в 2017 году». *Тронова Виктория Сергеевна*, учитель математики МАОУ «Куровская СОШ № 2 с УИОП» Орехово-Зуевский г.о., Победитель Областного конкурса молодых специалистов «Педагогический дебют-2018». *Папенина Мария Павловна*, учитель французского и английского языков МОУ СОШ № 18

Окончание табл. 1

	им. Н. В. Менчинского г.о. Павловский Посад, Победитель Областного конкурса молодых специалистов «Педагогический дебют-2021»
34 % участников вошли в состав жюри в конкурсах профессионального мастерства	*Рогова Светлана Александровна*, учитель математики МОУ СОШ № 12 с УИОП Орехово-Зуевский г.о., Победитель II Отборочного внутривузовского чемпионата WorldSkills Russia (Компетенция «Преподавание в основной и средней школе»); Победитель II Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia); член жюри V Вузовского отборочного чемпионата ГГТУ «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)», член жюри Областного конкурса «Шаг в профессию-2021». *Рубцов Александр Федорович*, студент филологического факультета ГГТУ, Победитель IV Отборочного внутривузовского чемпионата WorldSkills Russia (Компетенция «Преподавание в основной и средней школе»); Победитель IV Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia (Компетенция «Преподавание в основной и средней школе»), член жюри V Вузовского отборочного чемпионата ГГТУ «Молодые профессионалы WorldSkills Russia»
24 % участников принесли в копилку своих образовательных организаций победы с медалями	Девять медалей завоевала команда Московской области по итогам Национального межвузовского чемпионата WorldSkills-2018, лучший результат показали студенты Орехово-Зуевского ГГТУ – 4 медали. Среди медалистов студентка ГГТУ, участница Областного конкурса «Шаг в профессию» *Анастасия Валентиновна Гребенникова* (победила в компетенции «Преподавание в младших классах»). *Зайцева Александра Евгеньевна*, студентка ГГТУ, учитель биологии МБОУ Наро-Фоминская СОШ с УИОП, Победитель III Отборочного внутривузовского чемпионата WorldSkills Russia (Компетенция «Преподавание в основной и средней школе»); участник III Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia (Компетенция «Преподавание в основной и средней школе»); Победитель IV Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia (компетенция «Преподавание в младших классах») *Андрюхина Анастасия Юрьевна*, студентка ГГТУ, Победитель IV отборочного внутривузовского чемпионата WorldSkills Russia (Компетенция «Дошкольное воспитание»)

Выводы: накопленный опыт убеждает нас в том, что конкурс «Шаг в профессию» является для студентов возможностью проверить свои личные качества, профессиональные знания и умения, выявить новые грани своих талантов в процессе решения творческих задач, утвердиться в правильности выбора профессии, создания социальных связей, расширения круга профессионального общения. Конечно, не все становятся победителями. Но следует обратить внимание на тот факт, что участие студентов в конкурсе на подготовительном и отборочном этапах можно уже считать успехом, поскольку это преодоление себя, своих психологических барьеров. Кроме того, подготовка к конкурсу стимулирует систематизацию и актуализацию профессиональных знаний и умений, открытие новых, еще не знакомых сторон педагогической деятельности, а для отдельных студентов становится стимулом к дальнейшему совершенствованию. Так, были случаи, когда участники, не дошедшие до финала в первый раз, вновь участвовали в конкурсе на следующий год и становились победителями.

Успех приходит к сильнейшим. Узнать, относится ли студент к этому числу, можно, если он примет участие в соревновании. Именно такую возможность предоставляет будущим учителям конкурс «Шаг в будущее».

Список источников

1. Зубарев А. В. Использование компьютерного моделирования при подготовке к олимпиаде в рамках дисциплины «Теоретические основы электромеханики» // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2021. № 9. С. 80–85.

2. Дядюнова П. В., Махинова О. В. Олимпиада по латинскому языку и основам медицинской терминологии – важная составляющая образования студента-медика // Вопросы педагогики. 2021. № 8. С. 68–70.

3. Колесова Т. В. Применение новых информационных технологий для проведения языковой олимпиады среди магистрантов // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 3 (43). С. 283–289.

4. Тютюков В. Г., Тютюков К. М., Небураковский А. А., Волненко Ю. В., Бородин П. В. Олимпиадное движение в содержании образовательной подготовки студентов высшей школы // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 12 (190). С. 273–282.

5. Никитина Е. А. Профессионально-ориентированные олимпиады как средство развития мотивации студентов // Учебная самостоятельность личности – основа образования через всю жизнь. Иркутск, 2020. С. 136–138.

6. Дударева Н. В., Бодряков В. Ю. Студенческие математические олимпиады и конкурсы в

УРГПУ как неформальный индикатор уровня и инструмент мотивации к углублению предметной подготовки будущих учителей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 119–135.

7. Куликова В. В., Ковалева Е. А. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся вуза // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 2 (36). С. 37–44.

8. Зайцева С. А., Смирнов В. А. Олимпиадное движение как средство профессиональной самоактуализации студентов // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021. № 47 (66). С. 84–96.

9. Шелудько В. Н., Тупик В. А., Кутузов В. М., Лысенко Н. В. Региональные студенческие олимпиады как фактор развития научной деятельности молодежи // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2021. Т. 1. С. 3–5.

10. Бутко Г. А., Киселева Н. Ю., Шашкина Г. Р. Профессиональные компетенции студентов: итоги педагогической олимпиады // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 32–35.

11. Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 98–119.

12. Малиновская М. П. Технология организации и опыт проведения педагогической олимпиады // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2 (62). С. 86–94.

13. Малахов Ю. А., Амелин А. Е. Разработка информационной среды проведения дистанционных студенческих олимпиад // Педагогический дизайн в высшем и среднем профессиональном образовании. Брянск, 2021. С. 107–110.

14. Бережнова Е. В. Роль учителя в обществе и престиж профессии // Философия-образование-общество : труды научного семинара. 2007. С. 34–38.

References

1. Zubarev A. V. The Use of Computer Simulation in the Run-up to the Academic Competition on the Subject “Theoretical Basis of Electromechanics”. *Izvestiya SPbGETU LETI* = News of Saint Petersburg State Electrotecnical University LETI. 2021; 9:80-85. (in Russ.)

2. Dyadyunova P. V., Makhinova O. V. The Academic Competition on the Latin Language and the Basic Medical Terminology as an Important Component of Medical Students’ Education. *Voprosy pedagogiki* = Pedagogy Issues. 2021; 8:68-70. (in Russ.)

3. Kolesova T. V. The Use of New Information Technologies for Holding a Linguistic Academic Competition among Master Students. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* = Messenger of Mari State University. 2021; 15(3-43):283-289. (in Russ.)

4. Tyutyukov V. G., Tyutyukov K. M., Neburakovskiy A. A., Volnenko Yu. V., Borodin P. V. The Academic Competition Movement in the Content of High School Students’ Professional Training. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* = Academic Notes of University named after P.F. Lesgaft. 2020; 12(190):273-282. (in Russ.)

5. Nikitina E. A. Professionally Oriented Academic Competitions as a Means of Students’ Motivation Development. *Uchebnaya samostoyatel’nost’ lichnosti – osnova obrazovaniya cherez vsyu zhizn’* = Academic Autonomy of Personality as the Basis of Lifelong Education. Irkutsk, 2020. Pp. 136-138. (in Russ.)

6. Dudareva N. V., Bodryakov V. Yu. Mathematical Academic Competitions and Contests for Students in Ural State Pedagogical University as an Informal Level Indicator and a Motivation Instrument for Future Teachers’ Academic Training Intensification. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogacal Education in Russia. 2021; 3:119-135. (in Russ.)

7. Kulikova V. V., Kovaleva E. A. High School Students’ Involvement in Academic Competitions and Contests. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = Scientific Pedagogical Review. 2021; 2(36):37-44. (in Russ.)

8. Zaytseva S. A., Smirnov V. A. The Academic Competition Movement as a Means of Students’ Professional Actualization. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor’evicha i Nikolaya Grigor’evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* = Messenger of Vladimir State University named after Aleksandr Grigorievich Stoletov and Nikolay Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. 2021; 47(66):84-96. (in Russ.)

9. Sheludko V. N., Tupik V. A., Kutuzov V. M., Lysenko N. V. Regional Academic Competitions for Students as a Factor of Young People’s Scientific Activity Development. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tekhnologii, kachestvo* = Modern Education: Content, Technologies, Quality. 2021; 1:3-5. (in Russ.)

10. Butko G. A., Kiseleva N. Y., Shashkina G. R. Students’ Professional Competences: Results of a Pedagogical Academic Competition. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Modern Pedagogical Education Issues. 2021; 72-2:32-35. (in Russ.)

11. Belolutskaya A. K., Krishtofik I. S., Mkrtchyan V. A. The Academic Competition «I am a Professional»: the Participants’ Professional Reflection Peculiarities. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2022; 31(1):98-119. (in Russ.)

12. Malinovskaya M. P. Pedagogical Academic Competition: Organization Technology and Holding Experience. *Vestnik pedagogicheskih innovacij* = Messenger of Pedagogical Innovations. 2021; 2(62):86-94. (in Russ.)

13. Malakhov Yu. A., Amelin A. E. Information Environment Design for Holding Distant Academic Competitions for Students. *Pedagogicheskij dizajn v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii* = Pedagogical Design in Higher and Secondary Vocational Education. Briansk, 2021. Pp. 107-110. (in Russ.)

14. Berezhnova E. V. Teacher's Role in Society and Prestige of Teacher's Profession. *Filosofiya-obrazovanie-obshchestvo. Trudy nauchnogo seminara* = Philosophy-Education-Society: Works of Scientific Seminar. 2007. Pp. 34-38. (in Russ.)

Информация об авторах:

Бережнова Е. В. – профессор кафедры мировой литературы и культуры ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», научный сотрудник отдела организации научной и инновационной деятельности ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», д-р пед. наук.

Кондрашова Н. В. – начальник отдела методического сопровождения педагогического образования Ресурсного центра педагогического образования Московской области.

Заявленный вклад авторов:

Бережнова Е. В. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ опыта организации и проведения конкурса «Шаг в профессию», подготовка начального варианта текста.

Кондрашова Н. В. – получение непосредственного опыта организации и проведения конкурса «Шаг в профессию», анализ этого опыта, доработка текста статьи.

Information about the authors:

Berezhnova E. V. – Professor of the World Literature and Culture Chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow State Institute of International Relations (MSIIR University) of the Russian Federation Ministry of Foreign Affairs", the Research Associate of the Scientific and Innovative Activities Organization Department of the State University of Humanities and Technology, Dr. Sci. (Pedagogy).

Kondrashova N. V. – Head of the Pedagogical Education Methodological Assistance Department of the Resource Centre of Pedagogical Education in the Moscow Region.

Contribution of the authors:

Berezhnova E. V. – theoretical analysis of literature on the research issue; analysis of the experience in organizing and holding the contest "Step into Profession", preparation of initial article text variant.

Kondrashova N. V. – acquisition of immediate experience in organizing and holding the contest "Step into Profession", experience analysis, refinement of article text.

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; одобрена после рецензирования 28.03.2022; принята к публикации 31.03.2022.

The article was submitted 21.03.2022; approved after reviewing 28.03.2022; accepted for publication 31.03.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 25–31.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):25-31.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.018
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_25

Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования

Ирина Борисовна Буянова[1*], Лариса Геннадьевна Паршина[2], Ирина Олеговна Зобова[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]ibbuyanova@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[2]l.g.parshina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8967-2641
[3]jerlind@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0541-167X

Аннотация. В статье представлено обобщение теоретического материала, посвященного эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста, результатом которого стала теоретическая модель, отражающая содержательную характеристику эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования. Теоретическая модель демонстрирует максимально приближенный результат к научно обоснованному представлению об объекте и процессе эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства. Результаты моделирования позволили выявить педагогические условия, способствующие максимальной эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства. К ним относятся: создание эстетической среды для развития эстетического восприятия, воспитания эстетического вкуса и эстетического отношения к действительности, формирования представлений об окружающем мире, накопления опыта изобразительной деятельности; разнообразие и расширение использования традиционных и нетрадиционных техник изобразительного искусства; использование разнообразных организационных форм работы; осуществление воспитательного процесса в процессе творческой деятельности детей; подготовка будущих педагогов-художников к реализации воспитательного процесса, направленного на эстетическое воспитание детей. Полученные результаты исследования направлены на обогащение современной образовательной практики дополнительного образования новыми идеями и подходами к решению поставленных задач, связанных с эстетическим воспитанием детей средствами изобразительного искусства. Исследование проводилось на основе использования эвристических и теоретических методов, таких как анализ научно-методической литературы, обобщение, моделирование, педагогическое наблюдение.

Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, дети дошкольного возраста, дошкольная педагогика, средства изобразительного искусства, дополнительное образование

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Разработка научно-методических основ организации воспитания в системе дополнительного образования».

Для цитирования: Буянова И. Б., Паршина Л. Г., Зобова И. О. Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 25–31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_25.

PEDAGOGY

Original article

Model of aesthetic education of preschool children in the system of additional education

© Буянова И. Б., Паршина Л. Г., Зобова И. О., 2022

Irina B. Buyanova[1*], Larisa G. Parshina[2], Irina O. Zobova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]ibbuyanova@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[2]l.g.parshina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8967-2641
[3]jerlind@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0541-167X

Abstract. The article presents a generalization of the theoretical material devoted to the aesthetic education of preschool children, which resulted in a theoretical model reflecting the meaningful characteristics of the aesthetic education of older preschool children in the system of additional education. The theoretical model demonstrates the closest possible result to a scientifically based idea of the object and the process of aesthetic education of older preschool children by means of fine art. The modeling results allowed to identify pedagogical conditions that contribute to the maximum aesthetic upbringing of older preschool children by means of fine arts. These include: the creation of an aesthetic environment for the development of aesthetic perception, the education of aesthetic taste and aesthetic attitude to reality, the formation of ideas about the surrounding world, the accumulation of experience in visual activity; diversity and expansion of the use of traditional and non-traditional visual art techniques; use of various organizational forms of work; implementation of the educational process in the process of creative activity of children; preparation of future teachers-artists for the implementation of the educational process aimed at the aesthetic education of children. The results of the study are aimed at enriching the modern educational practice of additional education with new ideas and approaches to solving the tasks associated with the aesthetic education of children by means of fine arts. The study was conducted on the basis of the use of heuristic and theoretical methods, such as the analysis of scientific and methodological literature, generalization, modeling, pedagogical observation.

Key words: education, aesthetic education, preschool children, preschool pedagogy, means of fine arts, additional education

Acknowledgements: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Development of scientific and methodological foundations of the organization of education in the system of additional education».

For citation: Buyanova I. B., Parshina L. G., Zobova I. O. Model of aesthetic education of preschool children in the system of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):25-31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_25.

Введение

Эстетическое воспитание детей является одним из значимых направлений в развитии личности детей дошкольного возраста, обеспечивающих ее рост в соответствии с социальными и психофизическими нормами. В статье 64 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств»[1]. Дошкольный возраст – это период становления личности, когда закладываются основы духовности, формирования общечеловеческих ценностей, развивается внутренний мир ребенка.

Вопрос эстетического воспитания детей дошкольного возраста отражен в документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций, в которых особо выделяется необходимость формирования и развития творческой личности. О том, что каждый ребенок имеет право на эстетическое воспитание и художественное образование, на выбор форм его получения, отмечается в статье 13 Основ законодательства Российской Федерации о культуре[2]. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. предполагает развитие новых форм включения детей в эстетическую деятельность, в том числе на основе использования потенциала системы дополнительного образования детей[3].

Анализ проблемы эстетического воспитания детей в педагогических исследованиях свидетельствует о том, что это одно из важнейших

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.11.2021).

[2] Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 № 3612-1) (ред. от 30.04.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870 (дата обращения: 02.11.2021).

[3] Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р. URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 02.11.2021).

направлений в дошкольной педагогике. Воспитание является целенаправленным формированием личности; процессом, который помогает ребенку подготовиться к социальному взаимодействию и предполагает развитие у ребенка доверия к миру, чувства радости бытия, индивидуальности. Сущность эстетического воспитания заключается во влиянии искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности на развитие личности детей дошкольного возраста, обеспечивающих ее рост в соответствии с нормами общества и психофизическими особенностями.

Обзор литературы

Проблема эстетического воспитания достаточно широко представлена в исследованиях отечественных философов, мыслителей, педагогов и психологов. Идеи эстетического воспитания получили свое развитие еще в XVII веке, при этом большое значение в воспитательной практике придавалось искусству (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и др.). Особенности эстетического воспитания личности рассматриваются в трудах Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, Л. И. Божович, А. И. Бурова, Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготского, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского, Н. И. Киященко, А. Н. Леонтьева, Б. Т. Лихачева, В. В. Медушевского, В. Н. Мясищева, Б. М. Неменского, С. А. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Н. Шацкой, Б. П. Юсова, П. М. Якобсона и др.

Потенциал эстетического воспитания детей в процессе творческого развития личности раскрыт в работах педагогов и психологов О. А. Апраксиной, В. М Бехтерева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Н. А. Ветлугиной, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевским, Б. Т. Лихачева, А. А. Мелик-Пашаева, Б. Н. Неменского, В. А. Сухомлинского, Б. М. Теплова, К. Д. Ушинского, Л. С. Ходоновича, В. Н. Шацкой и др.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста рассматривается в работах С. А. Козловой, Т. А. Куликовой, Р. С. Мухаметзяновой, Р. Г. Решетниковой и др. В современной дошкольной педагогике эстетическое воспитание является основополагающим направлением воспитания и рассматривается при комплексном использовании различных видов искусства (музыка, танец, изобразительная деятельность и др.), аргументируя это тем, что именно их синтез представляет оптимальные возможности для развития различных качеств творческой личности. Потенциал системы дополнительного образования в развитии и воспитании детей и подростков обоснован в работах Л. П. Карпушиной, С. В. Барановой [1], Ю. В. Величко, О. В. Милициной, С. В. Шишкиной [2] и др.

Проблема эстетического воспитания средствами искусства анализируется исследователями XXI в.: Ф. С. Адзиновой (средствами декоративно-прикладного искусства), С. Р. Дамадановой (средствами изобразительного искусства), О. А. Рындиной (средствами хореографии) и др. Исследованиями детского творчества, проявлений детей в изобразительной деятельности занимались такие известные педагоги, историки искусств, исследователи, как Г. Кершенштейнер, К. Лампрехт, С. Левенштейн, К. Риччи, Д. Селли и др. В работах ряда ученых (Г. Кершенштейнер, Лампрехт, А. В. Бакушинский и др.), посвященных исследованию детского рисунка, рассматриваются стадии развития изобразительной деятельности у детей. Эти стадии соотносятся со стадиями физического и духовного роста детей, демонстрируя некоторое отставание от них и длительную неравномерность в продолжительности.

Для детей старшего дошкольного возраста А. В. Бакушинский характеризует третий изобразительный этап, включающий несколько фаз: разрозненной схемы, единства образа, творческой активности, наличия движений, сюжетно-изобразительной формы [3]. Содержательная характеристика фазы разрозненной схемы представляет собой изобразительные символы, простые пространственные образы, прослеживается нерасчлененность на детали, криволинейность и замкнутость. Следующая фаза единства образа обусловлена проявлением несколько сложных ассоциативных связей дошкольника с внешним миром. В этот период возникают образы, сходные с реальными объектами. Для фазы творческой активности характерно привуалирование иллюзорных элементов. В ней наблюдается совпадение изображений с реальными предметами и его образами. Образ предельно символичен, включает внешние впечатления, опыт ребенка и его внутренние переживания, эмоционально-ценностные оценки и т. д. Дети используют различные материалы. Следующая фаза – фаза наличия движений. Для нее хараектерна способность детей передавать динамику образа. На этом этапе дети используют различные выразительные средства. Последняя фаза сюжетно-изобразительной формы включает психологический аспект выразительности рисунка, где представлена динамика, внешняя характеристика, отношение ребенка к объекту, которое проявляется в организации внешних действий и их характеристикой.

Итальянский психолог К. Риччи обозначил два этапа развития детского рисунка: первый, характерный для детей до трех лет – доизобразительный и второй для детей трех-семи лет –

изобразительный. Эти этапы психолог разделяет на несколько стадий. Так, изобразительный этап включает две стадии. Интерес представляет вторая стадия изобразительного этапа, характерная для детей 6–7 лет, для которой характерны схематичные детские рисунки, осознанность и практическая ориентация на изображающие объекты. В изображениях детей присутсвуют предметы с характерными для них качествами. Так, дети замечают и учитывают, что прыжки и мимика не имеют отношения к изображению [4].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что для изобразительного этапа детского творчества характерно появление преднамеренности в замысле творческой деятельности, освоение средств изображения, развитие изобразительных умений. Большинство ученых (А. В. Бакушинский, К. Бюлер, Е. И. Игнатьев, Г. Кершенштейнер, К. Риччи) отмечают самостоятельность детского творчества в дошкольном возрасте в создании графических образов.

В выделенных исследователями сходных стадиях обозначены подготовительный или доизобразительный период. Ряд исследователей (Р. Г. Казакова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и др.) конкретизировали характеристику этих этапов в зависимости от рассматриваемых ими проблем и вопросов. Несомненно, что существует некая закономерность в творческом развитии дошкольников. Однако исследователи не рассматривали в развитии детского рисунка особенности работы детей с красками и нетрадиционными техниками изобразительного искусства.

Среди особенностей детского творчества Л. А. Парамонова выделяет новизну открытий и продуктов творчества, которая субъективна для каждого ребенка; увлеченность исследовательским процессом нахождения новых способов изображения и их копированием; стремление экспериментировать, комбинировать разные средства выразительности [5].

Анализ существующих практик эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства показал, что воспитательный потенциал изобразительного искусства недостаточно реализуется в системе дополнительного образования. Причины кроются в отсутствии необходимых педагогических условий для успешного эстетического воспитательного процесса средствами изобразительного искусства; не полностью используется потенциал возможностей изобразительного искусства; нет системности и целенаправленности формирования эстетического воспитания, существуют проблемы с кадровым потенциалом, подготовкой будущих педагогов-художников [6].

Материалы и методы

В исследовании использовались эвристические и теоретические методы: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, обобщение, моделирование.

Нами была проанализирована работа по организации эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства в частном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Формула успеха» г. Артем Приморского края (далее – ЧОУ ДПО «Формула успеха»). Осуществлялось знакомство с документацией, материалами и опытом работы данного учреждения при тесном сотрудничестве с руководством учреждения, воспитателями и специалистами (педагогом дополнительного образования по ИЗО-деятельности, психологом, методистом учреждения, воспитателями летнего лагеря). Анализ практики показал, что в образовательном учреждении создано единое эстетическое пространство, способствующее развитию детей. Анализ педагогической деятельности в ЧОУ ДПО «Формула успеха» позволяет судить о целенаправленной работе по эстетическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Основываясь на полученных результатах, был спланирован комплекс мероприятий по повышению эффективности эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста в системе дополнительного образования средствами изобразительного искусства.

Результаты исследования

Результатом исследования стала *теоретическая модель (см. рис. 1)*, отражающая содержательную характеристику эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства и процесс формирования структурных компонентов эстетической воспитанности детей в системе дополнительного образования.

Представленная модель отображает совокупность цели, задач, педагогических условий, показателей, обеспечивающих изменение компонентов эстетической воспитанности и их уровней.

Цель моделирования направлена на создание максимально приближенного результата к научно обоснованному представлению об объекте и процессе эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства в дополнительном образовании.

Задачи были сформулированы следующим образом:

– повышение уровня знаний в области изобразительного искусства;

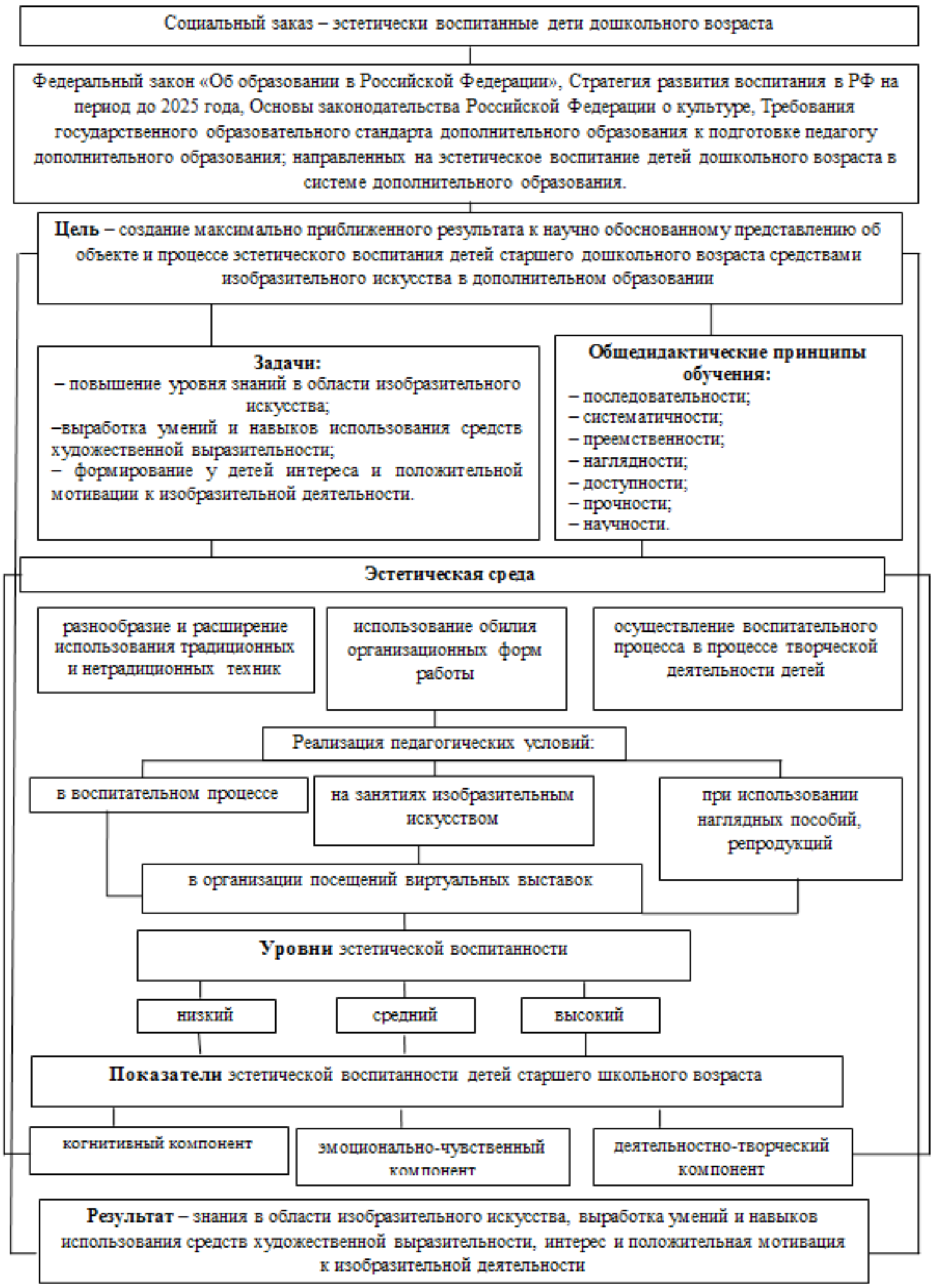

Рис. 1. Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования

– выработка умений и навыков использования средств изобразительного искусства;

– формирование у детей интереса и положительной мотивации к изобразительной деятельности.

При построении модели эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства были учтены нормативные правовые основания; современные подходы к организации воспитательного процесса детей в системе дополнительного образования, выделенные в государственном стандарте дополнительного образования.

Были выделены наиболее существенные требования к разработке содержания воспитательного процесса в системе дополнительного образования, к которым относятся:

– соответствие содержания воспитательного процесса современным требованиям государства, общества и личности;

– соответствие подходов к эстетической воспитанности детей принципам разработки государственных образовательных стандартов;

– создание педагогических условий для воздействия на личность детей старшего дошкольного возраста и непрерывного обновления содержания эстетического воспитания, обеспечивающего изменение когнитивного, эмоционально-чувственного и деятельностно-творческого компонентов и уровней эстетической воспитанности детей.

Обобщение теоретического материала, посвященного эстетическому воспитанию детей дошкольного возраста, позволило выделить структурные компоненты эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста:

– когнитивный (теоретические и ценностные основы эстетической культуры личности: представления и способность судить о прекрасном, наличие предпочтений и собственного мнения о конкретных объектах, понимание сущности прекрасного в искусстве);

– эмоционально-чувственный (отзывчивость на эстетические категории, характеризующие явления с точки зрения их соответствия или несоответствия общественным идеалам в искусстве, таких как: прекрасный и безобразный, возвышенный и низменный, героический и трусливый, комический и трагический и др.; интерес к изобразительному творчеству);

– деятельностно-творческий (практическое применение теоретических и ценностных основ в создании прекрасного).

Показателями определения уровня эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании является сочетание когнитивного, эмоционально-чувственного и деятельностно-творческого компонентов.

В качестве критериев оценки эстетически воспитанного дошкольника выделены:

1) эстетическая и художественная образованность, познавательная активность (знает эстетические категории, узнает близкие по тематике и эмоциональному восприятию сюжеты);

2) способность к любованию, способность к переживанию при восприятии объекта (проявление осознанного интереса);

3) самостоятельность и активность в индивидуальных творческих проявлениях (готовность к подготовке продуктов изобразительной искусства; сформированные художественно-практические навыки; умение распознать характерные особенности творчества).

Уровни эстетической воспитанности:

высокий – определил настроение, переданное на картине, и рассуждает, используя эстетические категории; проявляет осмысленную, сознательную заинтересованность (блеск в глазах, рассуждения и др.); владеет художественно-практическими навыками;

средний – понимает, с каким настроением связана картина, но неуверенно рассуждает и не использует эстетические категории; проявляет заинтересованность, но не рассуждает об эмоциях; частично владеет художественно-практическими навыками;

низкий – сложно и не всегда точно определяет настроение, переданное на картине, и скудно рассуждает о нем; не проявляет интерес; не владеет художественно-практическими навыками.

В процессе исследования определены педагогические условия, способствующие максимальной эстетической воспитанности детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительного искусства. К ним относятся:

– создание эстетической среды для развития эстетического восприятия, воспитания эстетического вкуса и эстетического отношения к действительности, формирования представлений об окружающем мире, накопления опыта изобразительной деятельности;

– разнообразие и расширение использования традиционных и нетрадиционных техник изобразительного искусства [7];

– использование обилия организационных форм работы;

– осуществление воспитательного процесса в процессе творческой деятельности детей;

– подготовка будущих педагогов-художников к реализации воспитательного процесса, направленного на эстетическое воспитание детей.

Обсуждение и заключения

Созданная модель позволила упорядочить и структурировать имеющиеся представления о содержании воспитательного процесса, направленного на формирование структурных компонентов эстетической воспитанности детей средствами изобразительного искусства. На основе объединения информации об отдельных сторонах воспитательного процесса, направленного на эстетическое воспитание детей средствами изобразительного искусства, было получено целостное представление о внутренней структуре модели, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов.

Результаты моделирования позволили понять, что необходимо предпринять в процессе эстетического воспитания детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства, чтобы максимально приблизить результат к научно обоснованному представлению об объекте.

Список источников

1. Карпушина Л. П., Баранова С. В. Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (45). С. 37–41. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45692760_31004159.pdf (дата обращения: 30.10.2021).

2. Величко Ю. В., Милицина О. В., Шишкина С. В. Музыкально-творческая практика детей с использованием аудиовизуальных технологий в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1 (41). С. 17–21. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44612283_54558846.pdf (дата обращения: 30.10.2021).

3. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. М. : Карапуз, 2009. 302 с.

4. Риччи К. Дети-художники. М. : Издание В. М. Саблина, 1911. 84 с.

5. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. М. : Академия, 2002. 192 с.

6. Варданян В. А., Хомякова И. В., Зобова И. О. Формирование готовности обучающихся к созданию художественного образа в процессе выполнения сюжетно-тематической композиции // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 283–298.

7. Карпушина Л. П., Паршина Л. Г. Артпедагогические и арттерапевтические технологии в дополнительном образовании // Дополнительное образование детей средствами искусства : учебно-методическое пособие / под ред. Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой, О. В. Милициной ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2019. 1 электрон. опт. диск.

References

1. Karpushina L. P., Baranova S. V. Socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 1(45):37-41. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45692760_31004159.pdf (accessed 30.10.2021). (In Russ.)

2. Velichko Yu. V., Militsina O. V., Shishkina S. V. Musical and creative practice of children using audiovisual technologies in the conditions of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 1(41):17-21. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44612283_54558846.pdf (accessed 30.10.2021). (In Russ.)

3. Bakushinsky A. V. Artistic creativity and education. Moscow, Tot, 2009. 302. (In Russ.)

4. Richchi K. Children-artists. Moscow, V. M. Sablin's edition, 1911. 84 p. (In Russ.)

5. Paramonova L. A. Theory and methodology of creative design in kindergarten. Moscow, Academy, 2002. 192 p. (In Russ.)

6. Vardanyan V. A., Khomyakova I. V., Zobova I. O. Formation of students' readiness to create an artistic image in the process of performing a plot-thematic composition. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects for science and education. 2020; 4(46):283-298. (In Russ.)

7. Karpushina L. P., Parshina L. G. Art-pedagogical and art-therapeutic technologies in additional education of children. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej sredstvami iskusstva* = Additional education of children by means of art [Electronic resource]: teaching aid / ed. L. P. Karpushina, T. A. Kozlova, O. V. Militsina; Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2019. 1 electron. optical disk. (In Russ.)

Информация об авторах:

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Паршина Л. Г. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц.

Зобова И. О. – магистрант кафедры педагогики.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Buyanova I. B. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Parshina L. G. – Associate Professor of Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Zobova I. O. – Master's Degree student of the Department of Pedagogy.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 09.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 32–38.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):32-38.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 373.51
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_32

Создание центра самоопределения и саморазвития «Инженерия себя» как пример реализации технологий индивидуализированного обучения в современном образовательном пространстве региона

Анастасия Павловна Голодова[1], Виктор Вячеславович Пахарь[2*], Надежда Александровна Соловьева[3], Сусанна Мухамедовна Хачетлова[4]
[1, 4]Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова, Нальчик, Россия,
[1]anastasiia.golodova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-9171-8645
[4]ha4etlova@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-2606-7911
[2]Сузановская средняя общеобразовательная школа Новосергиевского района, Оренбургская область, Россия, pahar.viktor@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-3244-7734
[3]Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Калужский филиал, Институт управления, бизнеса и технологий, Калуга, Россия, n2038@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7663-2309

Аннотация. Статья посвящена характеристике центра самоопределения и саморазвития «Инженерия себя» для субъектов образовательного процесса, цель создания которого заключается в реализации принципов индивидуализации и персонализации на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). Было установлено, что массовая школа не только не способна обеспечить школьников необходимыми знаниями в меняющемся и неопределенном мире, но и дает часто ненужные знания обучающимся, так как не учитывает их индивидуальные особенности. Нами проанализированы работы ряда авторов (Р. Р. Валиева, А. В. Николаева, Н. А. Кошелевой, Е. С. Захарова, Н. С. Радевской), исследующих проблемы и особенности индивидуализации образования обучающихся. В центре «Инженерия себя» будут применяться наиболее передовые технологии индивидуального обучения школьников (технология продуктивного образования, технология индивидуализированного обучения Инге Унта и др.). В ходе исследования были определены преимущества и возможности использования центра интересантами, возможные риски и методы их минимизации, подготовлена дорожная карта (вехи) проекта, обозначены показатели для оценки эффективности от использования платформы. Указано, что созданный центр не решит всех существующих проблем, но может стать прочным фундаментом индивидуализации школьников, где проект будет реализовываться на практике.

Ключевые слова: массовая школа, риски, барьеры, дорожная карта, самоопределение и саморазвитие, индивидуализация образования, проект, проектная деятельность, индивидуальный образовательный маршрут

Для цитирования: Голодова А. П., Пахарь В. В., Соловьева Н. А., Хачетлова С. М. Создание центра самоопределения и саморазвития «Инженерия себя» как пример реализации технологий индивидуализированного обучения в современном образовательном пространстве региона // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 32–38. https://doi.org/ 10.51609/2079-3499_2022_13_02_32.

PEDAGOGY

Original article

Creation of a Center for Self-determination and self-development «Self-engineering» as an example of the implementation of individualized learning technologies in the modern educational space of the region

© Голодова А. П., Пахарь В. В., Соловьева Н. А., Хачетлова С. М., 2022

Anastasia P. Golodova[1], Viktor V. Pakhar[2*], Nadezhda A. Solovieva[3], Susanna M. Khachetlova[4]
[1, 4]Kabardino-Balkar State University named after H. M. Berbekov, Nalchik, Russia
[1]anastasiia.golodova@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-9171-8645
[4]ha4etlova@yandex.ru, orcid 0000-0002-2606-7911
[2]Suzanovskaya secondary school Novosergievsky district, Orenburg region, Russia, pahar.viktor@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-3244-7734
[3]Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Kaluga Branch, Institute of Management, Business and Technology, Kaluga, Russia, n2038@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7663-2309

Abstract. The article is devoted to the creation of the Center of Self-determination and self-development «Self-Engineering» for the subjects of the educational process, the purpose of which is to implement the principles of individualization and personalization based on the development of individual educational routes (IER). It was found that a mass school is not only unable to provide students with the necessary knowledge in a changing and uncertain world, but also often gives unnecessary knowledge to students, since it does not take into account their individual characteristics. The authors analyzed the works of a number of authors (R. R. Valiev, A. V. Nikolaeva, N. A. Kosheleva, E. S. Zakharova, N. S. Radevskaya), exploring the problems and features of individualization of students' education. The center «Engineering yourself» will use the most advanced technologies of individual education of schoolchildren (technology of productive education, technology of individualized education Inge Unta, etc.). In the course of the study, the advantages and possibilities of using the center by interested parties, possible risks and methods of minimizing them were identified, a roadmap (milestones) of the project was prepared, indicators for evaluating the effectiveness of using the Self-Engineering platform were identified. It is indicated that the created center will not solve all existing problems, but it can become a solid foundation for the individualization of schoolchildren, where the project will be implemented in practice.

Keywords: mass school, risks, barriers, roadmap, self-determination and self-development, individualization of education, project, project activity, individual educational route

For citation: Golodova A. P., Pakhar V. V., Solovieva N. A., Khachetlova S. M. Creation of a Center for Self-determination and self-development»Self-engineering» as an example of the implementation of individualized learning technologies in the modern educational space of the region. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):32-38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_32.

Введение

Сегодня одной из самых популярных тем для обсуждения стала тема обновления массовой школы. Проникновение цифровых технологий и степень глобальной связи, появление новых провайдеров образования в глобальных сетях и рост скорости технологических и социальных изменений – все это одновременно и фундаментально изменяет способ, которым системы образования могут и должны быть организованы для обеспечения высококачественного образования для всех.

Появление различных образовательных запросов неизбежно подтолкнет школу на существенные перемены. Но сегодня школу можно сравнить со старым компьютером, на который пытаются установить и запустить современное программное обеспечение. Классическая система образования не позволяет гибко подстраиваться под вызовы научно-технического прогресса, не выстраивает индивидуальные траектории образования для каждого ребенка, отсутствует креативная составляющая, существует разрыв между подготовкой в системе образования и реальными потребностями рынка.

Определив разрывы между школой сегодня и школой будущего, мы обозначили проблемное поле, в рамках которого нам предстоит решить ряд сложных задач, таких как:

– невозможность удовлетворения противоречащих друг другу требований (например, *«Хочу на дистант!». «Не хочу на дистант!»* или *«Нужен этот предмет!». «Не нужен предмет!»*);

– единообразие программ для детей разного уровня, с разными потребностями, единый для всех стандартный образовательный путь;

– направленность на пассивное усвоение ненужных знаний;

– отсутствие условий для создания предметно-развивающей среды;

– школа применяет массовый подход, не учитывает индивидуальность ребенка, запросы и потребности детей и родителей, школа «штампует» учеников;

– школа не учит детей ориентироваться и жить в VUCA мире, в мире большой информации;

– отторжение или невосприятие новшеств в образовании, боязнь нового (неофобия).

Таким образом, индивидуализация образования позволяет решить актуальные запросы участников образовательного процесса. Однако в рамках массовой школы на текущий момент нет подобного опыта, который широко применяется в других сферах деятельности (туристической индустрии, торговле, массовом производстве и т. д.). При индивидуализации образования ребенок сам выбирает содержание своего образования, выступает в качестве субъекта обучения.

Обзор литературы

Обращаясь к анализу научной литературы, мы выявляем, что индивидуализация образования – это принцип целесообразности и необходимости индивидуального подхода к обучающимся [1]. По определению О. С. Газмана, это «система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, творческой» [2, с. 115].

Процесс индивидуализации образовательного процесса в своих работах рассматривали многие педагоги и психологи (Я. А. Коменский, П. Серч, А. А. Кирсанов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Бударный, Г. Ф. Суворова, С. Д. Шевченко, И. Э. Унт, А. Н. Конева, В. П. Беспалько, М. Н. Скаткин, В. С. Мерлин, М. И. Махмутов, В. В. Давыдов и др.) (см. об этом, например [3]).

Анализ литературы показал, что термин индивидуализация современными педагогами трактуется неоднозначно. В настоящее время существуют различия в трактовке данного понятия. Тем не менее можно с уверенность сказать, что общим для современных педагогов является стремление сформировать систему воспитания и обучения, создающую условия для успешного становления индивидуальности учащегося.

Материалы и методы

Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, ставящие ее во главу угла и делающие основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостных педагогических технологий [4–6]. Авторами статьи были рассмотрены наиболее передовые технологии индивидуализированного обучения. Определено, что для центра «Инженерия себя» лучше всего использовать технологии продуктивного образования и индивидуализированного обучения Инге Унта, проектный метод, адаптивную систему обучения А. С. Границкой и обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В. Д. Шадрикова.

Результаты исследования

Индивидуальная образовательная траектория является частью жизненной траектории и определяется жизненными целями, образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями. Это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Главной становится задача научить обучающегося самостоятельно управлять своей образовательной траекторией. В этой ситуации важно, чтобы у ребенка был наставник (репетитор).

Принцип индивидуализации можно решать в разных масштабах. В качестве проектного решения мы предлагаем создание центра самоопределения и саморазвития «Инженерия себя», основной целью которого станет роль *«Зажигалки»*, которая нужна для того, чтобы запустить процесс трансформации школы на индивидуализацию образования. Центр состоит из двух частей: 1) отдел по работе с детьми и 2) аналитический отдел «ThinkTank».

Мы проработали внутреннюю логику работы двух разных отделов центра:

1. Отдел по работе с детьми. В данный отдел войдут группы экспертов, фасилитаторов и трекеров. Он поможет ребенку в самоопределении, фасилитирует выстраивание траекторий, т. е. реализует уже имеющиеся подходы в практической работе. Предполагается, что при его формировании будет учитываться опыт организации деятельности образовательного центра «Сириус». Так, например, не менее 50 % административных и педагогических работников должны будут пройти программы повышения квалификации и стажировки в Образовательном центре «Сириус» или других организациях, имеющих подобный опыт работы.

Основные функции отдела:

– создание условий для работы с детьми;

– проведение входной диагностики по анализу личностного потенциала обучающихся;

– организация и фасилитация проектной активности;

– мониторинг движения по индивидуальному образовательному маршруту;

– дальнейшее психологическое и методическое сопровождение детей.

Отдел создаст возможности предоставления обучающимся выбора индивидуальных маршрутов, их обеспечения (информационного, предметно-методического, кадрового, технического, финансового) и сопровождения (педаго-

гического, психологического, административно-организационного);

2. Аналитический отдел «Thinktank». Он будет позиционироваться как экспертно-аналитико-исследовательско-методический центр трансфера технологий индивидуализации из других отраслей и других экосистем. Данный отдел можно еще рассматривать как «точку сбора и анализа успешных кейсов и подходов» уже внутри индустрии / экосистемы образования, «точку притяжения» межсетевых проектов сотрудничества школы с СПО и вузами региона (модель готова к реализации в Калужской области, Оренбургской области, Республике Кабардино-Балкария). В его состав входят группа экспертов и аналитиков, основным продуктом деятельности которых являются идеи, советы и практические рекомендации по вопросам разработки и построения индивидуально-образовательного маршрута (ИОМ).

Функции отдела:

– осуществляет сбор и анализ существующего опыта других индустрий и отраслей, опыта передовых школ, успешных и неуспешных кейсов;

– обеспечивает методологию построения путей ИОМ, отработку механизмов внедрения в практику ИОМ;

– предоставляет информацию, идеи, рекомендации по разработке ИОМ.

Схема центра построена в определенной логике: образовательная экосисема, в ней расположен Центр, а аналитический отдел выходит за рамки образовательной экосистемы в иные экосистемы (анализ и сбор нужных данных для работы). Потенциально предлагаемый центр может стать клубной площадкой и/или координационным центром (центром сбора лучших практик) для иных проектов-стартапов-игроков, касающихся этих тем (рис. 1).

Рис. 1. Модель Центра «Инженерия себя»

Чтобы разработать концепцию данного проектного решения, нам надо было выделить потребительские сегменты и определить требования к возможному решению со стороны различных групп потребителей образовательных услуг (табл. 1).

Таблица 1

Требования субъектов образовательного процесса к проекту «Инженерия себя»

Субъект	Результат	Критерий достижения, критерий качества результата
Учащиеся	– успешность ребенка (ребенок доволен собой); – возможность удобного входа в «единое образовательное окно»; – готов к выбору следующей образовательной траектории	– количество детей, прошедших через центр; – количество партнеров, доступных через «единое образовательное окно»; – количество сформированных образовательных маршрутов, число «живых маршрутов»
Родители	– появление квалифицированного образовательного запроса; – удовлетворенность движением по образовательному маршруту	– количество родителей, посещающих совместные мероприятия (общий замысел, совместная подготовка); – родитель не потребитель услуги, а созаказчик и сотворец
Педагогический коллектив школы (партнеры центра)	– понимание образовательного запроса; – профессиональное совершенствование	способность и желание развиваться для осуществления образовательного запроса родителей, учащихся
АУП школы	– улучшение качества организационной работы, качества передачи знаний; – решение кадровых вопросов посредством сетевых взаимодействий востребованность школы / имидж	– положительная динамика по разным рейтингам; – осуществление взаимодействия с вузами, организациями региона через специальный центр
Вузы (партнеры центра)	– возможность узнать образовательный запрос будущего студента; – расширение сферы образовательных услуг	создание и введение в работу на базе вузов лабораторий, мастерских для обучения школьников
Различные организации региона, в лице будущих работодателей	возможность принять сотрудников иного качества («особенные» сотрудники)	– наличие спонсоров; – наличие сетевого взаимодействия с возможными работодателями
Администрация региона	– развитие кадрового потенциала региона; – увеличение предпринимательства (со временем)	способствовать развитию взаимодействия школа-вуз-организации (партнеры центра), через привлечение спонсоров

Большую роль в функционировании проекта играют контрагенты. Нами были представлены стратегии взаимодействия и преимущества контрагентов в рамках реализации проекта (табл. 2)

Таблица 2

Стратегии взаимодействия и преимущества контрагентов в рамках реализации проекта

Контрагент	Стратегия взаимодействия	Преимущества контрагента	Преимущества предлагаемого решения
Школьная служба профориентации	Постоянное сотрудничество	– имеет непосредственный контакт с учащимися школы; – может встраивать программы в образовательный процесс	– реализация особых запросов; – расширение возможностей для проведения профессиональных проб
Региональные (муниципальные) центры профориентации	Сотрудничество	– имеют поддержку региона (муниципалитета); – могут иметь государственный (муниципальный) заказ	Выход за рамки профориентационной деятельности
Центр Сириус	Получение опыта, в дальнейшем возможное сотрудничество	Работа с одаренными детьми	Работа со всеми детьми
Коммерческие центры профориентации	Мониторинг	– возможно более высокое качество оказание услуги; – более гибкая система внедрения новых технологий	– выход на гос. структуры; – обмен практиками
Профконсультанты (самозанятые)	Разовое сотрудничество	– индивидуальный подход к сопровождению; – реализация нестандартного запроса	Профессиональное развитие
Онлайн площадки	Мониторинг	Автоматизированный процесс подбора на основе имеющихся алгоритмов и технологий	Возможность привлечения конкретных специалистов

Нами разработана дорожная карта проекта, где выделено пять ключевых этапов (табл. 3). В вехах проекта показано, что его реализация займет порядка от 1,5 лет до 2 лет.

Таблица 3

Дорожная карта (вехи проекта)

Этап	Мероприятие	Сроки	Ожидаемый результат	Необходимые ресурсы (тип, объем, состав)
Инициализация проекта	– создание рабочей группы, выбор руководителя, координаторов; – подготовка нормативно-правовой базы; – получение статуса рабочей группы при губернаторе	1–2 мес.	группа в статусе «при губернаторе»	5 человек, руководитель проекта и координаторы
Организационный	– разработка нормативно-правовой базы центра; – поиск и подбор помещения Центра, наполнение материально-технической базы; – проведение стратегической сессии по вопросам обеспечения реализации мероприятий по созданию центра	3–6 мес.	приобретено, оборудование, разработан план на один год	стейкхолдеры образовательно й экосистемы, региональные, федеральные эксперты, директора ОУ
Пилотный	– набор детей для реализации пилотной части; – включение в работу аналитического отдела (изучение новых технологий, практик, выбор подходящих для успешной реализации разработанных траекторий; – разработка первых индивидуальных образовательных маршрутов для детей	3–5 мес.	подобраны ИОМ	20 детей
Внедренческий	– открытие регионального центра; – организация набора детей в Центр; – внедрение и масштабирование полученных на пилотном этапе результатов.	1 год	открыт центр, набран поток детей	100 детей
Операционный	– сопровождение детей в рамках индивидуального маршрута; – внедрение новых технологий, практик; – организация сотрудничества с контрагентами; – расширение центра	постоянно	функционирование регионального центра, открытие филиалов центра	

Определен базовый перечень рисков и способы их минимизации:

– непонимание со стороны администрации региона (вероятность высокая). Выражается в невозможности внедрения проекта. Мерой реагирования служит выстраивание диалога с привлечением единомышленников;

– отсутствие готовности к сотрудничеству организаций региона (вероятность высокая). Выражается в отсутствии финансирования. Мерой реагирования служит возможность «выращивания» кадров для своей организации;

– нежелание вузов, ССУЗов выстраивать работу с образовательными организациями (вероятность средняя). Выражается в отсутствии площадок (лабораторий, мастерских) для получения углубленных знаний. Мерой реагирования служит тесное сотрудничество со школой, которое даст возможность быстрого реагирования на изменения образовательных запросов учеников, родителей;

– боязнь / опасение совместной деятельности образовательных организаций (вероятность средняя). Выражается в дефиците педагогических кадров из-за нежелания руководителей образовательных организаций отпускать учителей на работу в другое учебное заведение. Мерой реагирования служит организация встреч с руководством школ, чтоб донести результат сотрудничества – повышение имиджа школы, востребованность;

– неверно представленный образовательный запрос родителями, учащимися (вероятность низкая). Выражается в риске выбора не того образовательного маршрута родителями, учащимися. Мерой реагирования служит предоставление механизмов корректировки ИОМ.

Обсуждение и заключения

Мы видим, что представленные позиции подкрепляют нашу гипотезу о том, что индивидуализация образования и всей жизни в целом неизбежна. Массовая персонализация и индивидуализация – мощный тренд почти во всех существующих отраслях. Индивидуализация в школах на настоящий момент фрагментариная и несистемная. Нормальную, полноценную индивидуализацию можно делать только в экосистеме, однако здесь пока нет механизма, запускающего его. Мы предложили такой механизм в виде Центра «Инженерия себя». Основой центра является подразделение «ThinkTank», которое будет выходить за горизонты одной экосистемы, тем самым осуществляя индивидуализацию школьников.

Список источников

1. Валиева Р. Р. Индивидуализация образования и проблемы проектирования индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития в среднем профессиональном образовании // Студенческая наука и XXI век. 2020. № 1–2 (19). С. 276–279.

2. Николаева А. В. Взаимодействие с родителями в условиях индивидуализации образования в организациях дошкольного образования // Глобальный научный потенциал. 2020. № 11 (116). С. 115–117.

3. Кошелева Н. А. Проблема обеспечения индивидуализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья на этапе дошкольного образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 9. С. 42–45.

4. Ловецкий Г. И., Самылов П. В., Тимофеева К. В. Цифровая ячейка общества и государственное управление // Государственная служба. 2021. № 1 (129). С. 35–45.

5. Захаров Е. С. Индивидуализация образования как путь совершенствования системы менеджмента качества учреждения образования (на примере ВГУ имени П. М. Машерова) // Учитель и время. 2015. № 10. С. 73–78.

6. Радевская Н. С. Построение новых моделей образования взрослых в контексте индивидуализации и расширения пространства образования // Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 26–29.

References

1. Valieva R. R. Individualization of education and problems of designing individual trajectories of personal and professional development in secondary vocational education. *Studencheskaya nauka i XXI vek* = Student Science and the XXI century. 2020; 1:276-279. (In Russ.)

2. Nikolaeva A.V. Interaction with parents in the conditions of individualization of education in preschool education organizations. *Global'nyj nauchnyj potencial* = Global scientific potential. 2020; 11:115-117. (In Russ.)

3. Kosheleva N. A. The problem of ensuring individualization of education of children with disabilities at the stage of preschool education. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestni*k = St. Petersburg Educational Bulletin. 2018; 9:42-45. (In Russ.)

4. Lovetsky G. I., Samylov P. V., Timofeeva K. V. Digital cell of society and public administration. *Gosudarstvennaya sluzhba* = Public service. 2021; 1:35-45. (In Russ.)

5. Zakharov E. S. Individualization of education as a way to improve the quality management system of an educational institution (on the example of the P. M. Masherov). *Uchitel' i vremya* = Teacher and Time. 2015; 10:73-78. (In Russ.)

6. Radevskaya N. S. Building new models of adult education in the context of individualization and expansion of the education space. *Chelovek i obrazovanie* = Man and education. 2017; 1:26-29. (In Russ.)

Информация об авторах:

Голодова А. П. – методист психолого-педагогической лаборатории института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования.

Пахарь В. В. – заместитель директора по научно-исследовательской деятельности, учитель истории.

Соловьева Н. А. – доцент кафедры Государственного и муниципального управления Калужского филиала РАНХиГС, зав. кафедрой гуманитарных и естественно научных дисциплин Института управления, бизнеса и технологий, канд. психол. наук.

Хачетлова С. М. – доцент института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, канд. ист. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Golodova A. P. – Methodologist of the psychological and pedagogical laboratory, the Institute of Pedagogy of Psychology and Physical Education and Sports Education.

Pakhar V. V. – Deputy Director for Research, History Teacher.

Solovieva N. A. – Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration of the Kaluga Branch of the RANEPS, Head of the Department of Humanities and Natural Sciences of the Institute of Management, Business and Technology, Ph. D. (Psychology).

Khachetlova S. M. – Associate Professor of the Institute of Pedagogy, Psychology and Physical Culture and Sports Education, Ph. D. (History).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 02.04.2022; принята к публикации 05.04.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 02.04.2022; accepted for publication 05.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 39–45.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):39-45.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_39

Инновационные технологии во внеучебной научно-проектной работе со студентами вуза

Юлия Александровна Дианова
Пензенский государственный технологический университет, Пенза, Россия, dianova@penzgtu.ru,
http://orcid.org/0000-0002-9378-6633

Аннотация. В статье исследована актуальность использования инновационных технологий во внеучебной научно-проектной работе со студентами. Представлен опыт ПензГТУ по организации деятельности научно-проектного кампуса, в котором реализуется модульная вариативная программа научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов во внеучебном процессе. В качестве механизма реализации разработанной программы выступают инновационные технологии, которые используются в сочетании с инновационными формами с целью формирования мотивации, познавательной активности, развития умений, навыков, опыта инновационной деятельности, рефлексии. Выделены применяемые в научно-проектном кампусе такие доминантные инновационные технологии, как личностно-ориентированные, игровые, цифровые, проектные, STEAM-технологии, кейс-технологии, наставничество, технологии сотрудничества, портфолио-технологии, технологии челленджа и конструктивного соревнования. Обозначена значимость их использования во внеучебной научно-проектной работе со студентами с позиции сформированности коммуникативных, информационных, проектных, управленческих компетенций, готовности к самообразованию и самосовершенствованию, креативности. Материалы статьи содержат данные об инновационных достижениях студентов ПензГТУ за 2021 г., положительная динамика которых подтверждает, что использование инновационных технологий позволяет формировать готовность студента к созданию нового. В результате проведенного исследования автором выявлено, что применение таких технологий во внеучебной научно-проектной работе студентов вуза может стать эффективным средством организации деятельности студенческих научных объединений, что позволит формировать инновационный потенциал студенческой молодежи.

Ключевые слова: инновационные технологии, внеучебная научно-проектная работа, результативность, компетенции, формы

Благодарности: автор выражает благодарность д-ру пед. наук, профессору С. В. Сергеевой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Дианова Ю. А. Инновационные технологии во внеучебной научно-проектной работе со студентами вуза // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 39–45. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_39.

PEDAGOGY

Original article

Innovative technologies in extracurricular research and project work with university students

Julia A. Dianova
Penza State Technological University, Penza, Russia, dianova@penzgtu.ru,
http://orcid.org/0000- 0002-9378-6633

Abstract. The article explores the relevance of using innovative technologies in extracurricular research and project work with students. The experience of PenzSTU in organizing the activities of the research and development campus, that implements a modular variable program of research and innovation activities of students in the extracurricular process, is presented. As a mechanism for implementing the developed program, innovative technologies are used, which are used in combination with innovative forms in order to form motivation, cognitive activity, develop skills, experience, innovation, reflection. The dominant innovative

© Дианова Ю. А., 2022

technologies used in the research and project campus, such as personality-oriented technologies, gaming technologies, digital technologies, project technologies, STEAM technologies, case technologies, mentoring, collaboration technologies, portfolio technologies, challenge technologies and constructive competitions have been highlighted. The significance of the use of innovative technologies in extracurricular research and project work with students are indicated from the standpoint of the formation of communicative, informational, project, managerial competencies, readiness for self-education and self-improvement, and creativity. The materials of the article contain data on the innovative achievements of PenzSTU students for 2021, the positive dynamics of which confirms that the use of innovative technologies makes it possible to form a student's readiness to create something new. As a result of the study the author revealed that the use of innovative technologies in the extracurricular research and design work of university students can become an effective means of organizing the activities of student scientific associations, which will form the innovative potential of students.

Keywords: innovative technologies, extracurricular research and design work, performance, competencies, forms

Acknowledgements: the author expresses gratitude to the Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of «Pedagogy and Psychology» of the Penza State Technological University S. V. Sergeeva for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the materials of the article.

For citation: Dianova Yu. A. Innovative technologies in extracurricular research and project work with university students. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):39-45. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_39.

Введение

В связи с необходимостью динамичного развития российской экономики растет запрос на опережающую подготовку и формирование инновационного потенциала будущих специалистов, на что нацелены образовательная и воспитательная деятельность образовательных организаций высшего образования. Это подтверждают Указ Президента РФ «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», Федеральный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» национального проекта «Наука». В вопросе наполнения образовательной среды инновационным содержанием велика роль внеучебной научной деятельности студентов как одного из способов активизации их научного творчества.

В настоящее время актуальным является изучение инновационных технологий, применяемых во внеучебной научно-проектной работе со студентами в вузе в целях создания и реализации проектов, что обеспечит формирование готовности студентов к инновационной деятельности и повышение качества подготовки будущих специалистов.

Обзор литературы

Вопросы организации внеучебной научно-проектной работы студентов в вузе освещаются в работах современных исследователей Л. В. Алиевой, Н. В. Иванниковой, И. В. Руденко, И. А. Щегловой и др., которые рассматривают ее структуру, научный и инновационный потенциал. Так, Л. В. Алиева, И. В. Руденко отмечают, что в инновационную структуру внеучебной деятельности входят: студенческие научные объединения, представленные проектными группами, лабораториями, клубами, студиями, кружками, где молодые исследователи занимаются научным проектированием. В процессе работы в научных объединениях у студентов формируются общепрофессиональные компетенции [1]. Н. В. Иванникова, рассматривая инновационный потенциал внеучебной деятельности в образовательной среде вуза, утверждает, что «инновации во внеаудиторной деятельности позволяют совершенствовать содержание программ внеучебной деятельности; создавать и использовать инновационные технологии, помогают в организации продуктивной образовательной среды учебного заведения» [2]. И. А. Щеглова в своем диссертационном исследовании отмечает важность внеучебной деятельности для высшего образования, а именно для развития у современного студента универсальных навыков, лидерских качеств, умений работать в команде, критического мышления посредством проектной работы в студенческих объединениях. По мнению автора, «совместно работая над научным или социальным проектом, студенты имеют возможность не только изучать материал, но и самостоятельно решать приближенные к реальности задачи. К тому же это позволяет наработать опыт в выбранной сфере» [3].

Следовательно, научно-проектная работа во внеучебном процессе вуза направлена на активизацию внутренних ресурсов студентов, реализацию их проектных инициатив через участие в научных мероприятиях (конференциях, конкурсах, выставках, семинарах, симпозиумах и т. п.) и молодежных объединениях, а также выполнение научно-исследовательских работ, инновационных проектов по договорам, грантам

для дальнейшей научной и профессиональной деятельности.

Для достижения указанной цели используются разнообразные инновационные технологии, которые стали предметом исследования современных ученых. В своих исследованиях авторы обращают внимание на сущность понятия «инновационные технологии», выделяют разнообразные виды инновационных технологий. В. А. Мамаева в диссертационном исследовании рассматривает «инновационные технологии как способы, формы, методы, направленные на формирование готовности студентов к самостоятельной работе» [4]. С. С. Ягяджик под инновационными технологиями понимает «систему методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счет динамических изменений в личностном развитии обучающегося» [5].

Современные исследователи к видам инновационных технологий относят личностно-ориентированные (А. В. Гладков, О. И. Ваганова, М. П. Прохорова), игровые (А. А. Федорова, О.В. Воронова), цифровые технологии (Д. Н. Цветков, Ю.В. Коркина), проектные (Г. Н. Зайнашева, С. Ф. Малацион), STEAM-технологии (О. В. Морозова, Е. С. Духанина), наставничество (Н. Д. Базарнова, М. В. Жаркова, С. В. Сергеева), кейс-технологии (И. В. Черняева, К. А. Калустьянц), технологию портфолио (Н. В. Тихонова, О. Н. Анюшенкова), технологии челленджа и конструктивного соревнования (Л. М. Андрюхина).

Несмотря на высокий уровень изученности особенностей инновационных технологий в образовании в целом, существует недостаточно исследований, посвященных их применению во внеучебной научно-проектной работе со студентами вуза.

Материалы и методы

В статье использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анализ и синтез научной литературы, сравнение, обобщение, систематизация.

Результаты исследования

Как показывает опыт ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ), на базе которого создано студенческое научное общество «Студенческий научно-проектный кампус» как продуктивная площадка для развития студента, занимающегося научно-проектной работой, применение инновационных технологий положительно влияет на формирование готовности студентов к инновационной деятельности в высшей школе.

Научно-проектный кампус понимается автором как целенаправленно созданная, организованная среда вуза для формирования готовности студентов к инновационной деятельности, которая приобретается в процессе интеграции целей и мотивов, знаний, умений, навыков и рефлексии проектирования в студенческих научных объединениях [6].

При организации деятельности в научно-проектном кампусе реализуется модульная вариативная программа научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов. Она осуществляется на основе средового подхода и ориентирована на формирование готовности студентов к инновационной деятельности. Структурно содержание программы включает пять обучающих модулей: «Поиск» – «Ринг» – «Школа» – «Проект» – «Стартап», по прохождению которых студент должен выйти на новый уровень мышления, устремленный к познанию нового, способный к самообразованию и самосовершенствованию.

В качестве механизма реализации разработанной программы выступают инновационные технологии, которые используются в сочетании с инновационными формами с целью формирования мотивации, познавательной активности, развития умений, навыков, опыта инновационной деятельности, рефлексии.

Для формирования мотивации студентов к инновационной деятельности применяются следующие инновационные технологии: личностно-ориентированные технологии, игровые технологии, цифровые технологии (табл. 1).

Таблица 1

Инновационные технологии, способствующие формированию мотивации студентов к инновационной деятельности

Применяемые технологии	Используемые формы	Формируемые компетенции
личностно-ориентированные	индивидуальны план работы	готовность к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию
игровые технологии	педагогические игры, научный workshop	коммуникативные компетенции
цифровые технологии	конструктор проектов, информационные блоги, социальные сети, чат-бот	информационные компетенции

Личностно-ориентированные технологии акцентируют внимание студента на построение индивидуального маршрута развития для осознания цели, планирования результатов научно-проектной работы, а также формирования готовности к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию [7].

Игровые технологии, основываясь на активизации и интенсификации деятельности студентов, широко применяются в проектной де-

ятельности и способствуют личностному и профессиональному становлению студентов, формированию их коммуникативных компетенций [8; 9].

В свою очередь цифровые технологии позволяют собрать, обработать, сохранить и распространить информацию о проекте, которая служит ресурсом формирования информационных компетенций, направленных на развитие навыков самостоятельной работы в информационном пространстве. Сегодня цифровые технологии активно сочетаются с интернет-технологиями и геймификацией [10].

Для формирования познавательной активности студентов в рамках научно-проектной работы применяются: проектные технологии, STEAM-технологии (табл. 2).

Таблица 2

Инновационные технологии, способствующие формированию познавательной активности студентов

Применяемые технологии	Используемые формы	Формируемые компетенции
проектные технологии	конкурс проектов, научно-практическая конференция, акселератор, выставка, форум	проектные компетенции
STEAM-технологии	эксперимент, мастерские, лабораторный практикум	познавательные компетенции

Проектные технологии способствуют формированию проектных компетенций студентов в выбранной научной области, а также становлению творческой личности студента и направлены на получение конкретного практического результата [11].

Применение STEAM-технологии во внеучебном процессе вуза способствует развитию навыков будущего «4К» (критическое мышление, коммуникация, креативность, кооперация), что положительно влияет на формирование познавательных компетенций у студентов [12].

Для развития умений, навыков, опыта инновационной деятельности применяются: наставничество, кейс-технологии, технологии сотрудничества (табл. 3).

Таблица 3

Инновационные технологии, способствующие развитию умений, навыков, опыта инновационной деятельности

Применяемые технологии	Используемые формы	Формируемые компетенции
наставничество	школы, проектный интенсив, тренинг, мастер-класс, практикум	управленческие компетенции, коммуникативные компетенции

Окончание табл. 3

кейс-технологии	кейс-чемпионат	творческие компетенции
технологии сотрудничества	хакатон, фестиваль, симпозиум, семинар	коммуникативные компетенции

Наставничество как коллаборационная технология организации событий направлена на выстраивание эффективного диалога между педагогом и студентом, формирование коммуникативных и управленческих компетенций студентов, занимающихся научно-проектной работой [13].

Применяемые кейс-технологии способствуют развитию умения анализировать, оценивать альтернативы, выбирать наиболее оптимальный план научно-проектной деятельности и составлять алгоритм работы над проектом, используя творческое мышление и креативный подход [14;15].

Технология сотрудничества нацелена на командную работу и позволяет активизировать познавательный процесс через коллектив [16].

Для развития рефлексии применяются технологии: наставничество, кейс-технологии, технологии сотрудничества (табл. 4).

Таблица 4

Инновационные технологии, способствующие развитию рефлексии инновационной деятельности

Применяемые технологии	Используемые формы	Формируемые компетенции
портфолио-технологии	презентация, питч-сессия, научно-практическая конференция, выставка, конкурс проектов	компетенции личностного самосовершенствования
технологии челленджа и конструктивного соревнования	челлендж, соревнование	креативность, уверенность в собственных способностях к созданию нового

Технология портфолио выступает инструментом оценки и самооценки познавательной, научной, творческой работы студента через систематический сбор и предоставление собственных достижений по итогам научно-проектной работы [17; 18].

Технология челленджа и конструктивного соревнования характеризуется педагогическим эффектом, выражающимся в положительных эмоциях и чувствах, полученных от вызова самому себе и обществу в процессе научно-проектной деятельности, что укрепляет уверенность в собственных способностях к созданию нового [19].

Благодаря совокупности применения вышеперечисленных инновационных технологий во внеучебном процессе в условиях научно-проектного кампуса, студенты достигают высоких результатов в научно-исследовательской и проектной деятельности.

Так, например, в 2021 г. студенты ПензГТУ, занимающиеся научно-проектной работой в студенческом научном обществе «Студенческий научно-проектный кампус» по модульной вариативной программе с использованием инновационных технологий, представили свои разработки на научных мероприятиях различного уровня, получив дипломы и гранты на реализацию проектов. Самыми масштабными по количеству участников и полученных грантов стали: региональный конкурс среди студенческих научных объединений «Вклад в будущее», региональный проект «Лаборатория социального проектирования», направленный на создание технологических решений в сфере реабилитационной индустрии; региональный конкурс инновационных проектов по программе «УМНИК» и региональный форум «Сурские ласточки». Положительная динамика наблюдается в количестве научных публикаций, докладов на научных мероприятиях, заявок на объекты интеллектуальной собственности, полученных студентами.

Данные результаты являются подтверждением эффективности применения инновационных технологий для формирования готовности студентов к инновационной деятельности.

Обсуждение и заключения

В статье отмечается актуальность использования инновационных технологий во внеучебной научно-проектной работе со студентами. Это обусловлено поиском эффективных мер по вовлечению молодежи в науку для решения технологических задач общества и государства. В результате анализа научной литературы последних лет издания выявлено недостаточное отражение проблемы применения инновационных технологий именно во внеучебном процессе. В статье демонстрируются эффективные инновационные технологии, направленные на формирование готовности студентов к инновационной деятельности во внеучебном процессе (на примере студенческого научного общества «Студенческий научно-проектный кампус»). Автором представлена модульная вариативная программа научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов во внеучебном процессе, механизмом реализации которой выступают инновационные технологии, которые используются в сочетании с инновационными формами. Исходя из целевого признака (в отношении мотивации, познавательной активности, умений, навыков, опыта инновационной деятельности, рефлексии), выделены такие эффективные инновационные технологии, как личностно-ориентированные технологии, игровые технологии, цифровые технологии, проектные технологии, STEAM-технологии, кейс-технологии, наставничество, технологии сотрудничества, портфолио-технологии, технологии челленджа и конструктивного соревнования. Значимость применения каждой технологии рассматривается с позиции сформированности коммуникативных, информационных, проектных, управленческих компетенций, готовности к самообразованию и самосовершенствованию, креативности.

Таким образом, применение инновационных технологий во внеучебной научно-проектной работе со студентами вуза активизирует инновационный потенциал как студентов, так и педагогов и способствуют вовлечению, адаптации и мотивации к научно-исследовательской и инновационной деятельности, что соответствует современному социальному заказу.

Список источников

1. Алиева Л. В., Руденко И. В. Теоретические подходы к разработке критериев и показателей сформированности общепрофессиональных компетенций студентов во внеучебной деятельности вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 12. С. 53–59.
2. Иванникова Л.В. Инновационный потенциал внеаудиторной деятельности в образовательной среде вуза // Наука России: цели и задачи : сборник научных трудов по материалам XIV международной научной конференции. Екатеринбург, 2019. С. 31–34.
3. Щеглова И. А. Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских университетов : резюме дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2021. 45 с.
4. Мамаева В. А. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами инновационных технологий : автореф. дис. … канд. пед. наук. Махачкала, 2018. 25 с.
5. Ягяджик С. С. Виды инновационных технологий и их характеристики // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 548–551. URL: https://moluch.ru/archive/127/35057/ (дата обращения: 03.04.2022).
6. Сергеева С. В., Дианова Ю. А. Кампус: сущность понятия и классификация типов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6–1. С. 186–190.
7. Гладков А. В., Ваганова О.И., Прохорова М. П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 274–276.
8. Федорова А. А. «Проекториум»: применение игровых технологий в обучении молодежи проект-

ной деятельности // Развитие интеллектуально-творческого потенциала молодежи: из прошлого в современность : сборник материалов международной научно-практической конференции. Донецк : Донецкий национальный университет, 2018. С. 299–301.

9. Воронова О. В. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 46–53.

10. Цветков Д. Н., Коркина Ю. В. Цифровая трансформация в организации научно-исследовательской работы студентов вуза // Цифровые трансформации в образовании (E-Digital Siberia›2021) : сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2021. С. 251–268.

11. Зайнашева Г. Н., Малацион С. Ф. Проектные технологии в научно-исследовательской работе студентов // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 4 (36). С. 114–119.

12. Морозова О. В., Духанина Е. С. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей // Баландинские чтения. 2019. Т. 14. № 1. С. 553–556.

13. Базарнова Н. Д., Жаркова М. В. Наставничество в структуре и инфраструктуре воспитательного пространства // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 4 (48). С. 24–29.

14. Черняева И. В. Метод case-study как научный метод исследовательской деятельности студентов // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 27–1. С. 88–103.

15. Калустьянц К. А. Использование кейс-технологий в современном вузовском образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–4. С. 160–162.

16. Жубатова А. Ф. Технология сотрудничества – эффективная педагогическая технология //Педагогическая наука и практика. 2020. № 1 (27). С. 48–49.

17. Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 87–98.

18. Анюшенкова О. Н. Технология портфолио как форма оценки достижений студентов в системе высшего образования // Вопросы педагогики. 2019. № 2. С. 12–15.

19. Андрюхина Л. М. Педагогические условия и технологии развития креативного потенциала студентов в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 26–41.

References

1. Alieva L. V., Rudenko I. V. Theoretical approaches to the development of criteria and indicators of the formation of general professional competencies of students in extracurricular activities of the university. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2016; 12:53-59. (In Russ.)

2. Ivannikova L. V. Innovative potential of extracurricular activities in the educational environment of the university. *Nauka Rossii: tseli i zadachi* = Science of Russia: goals and objectives: collection of scientific papers based on the materials of the XIV International scientific conference. Yekaterinburg, 2019. P. 31-34. (in Russ.)

3. Shcheglova I. A. Interrelation of student involvement and educational results of students of Russian universities: summary of dis. … Cand. Ped. Sci. Moscow, 2021. 45 p. (In Russ.)

4. Mamaeva V. A. Formation of students' readiness for independent work by means of innovative technologies: abstract. dis. … Cand. Ped. Sci. Makhachkala, 2018. 25 p. (In Russ.)

5. Yagiadzhik S. S. Types of innovative technologies and their characteristics. *Molodoi uchenii* = Young scientist. 2016; 23(127):548-551. URL: https://moluch.ru/archive/127/35057 / (accessed 03.04.2022). (In Russ.)

6. Sergeeva S. V., Dianova Yu. A. Campus: the essence of the concept and classification of types. *Sovremennie naukoemkie tehnologii* = Modern high-tech technologies. 2021; 6-1:186-190. (In Russ.)

7. Gladkov A. V., Vaganova O. I., Prokhorova M. P. Modern pedagogical technologies as a means of increasing educational motivation. *Baltiiskii gumanitarnii jurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2019; 8(1-26):274-276. (In Russ.)

8. Fedorova A. A. "Projectorium": the use of gaming technologies in teaching young people project activities. *Razvitie intellektualno-tvorcheskogo potenciala molodeji: iz proshlogo v sovremennost* = Development of intellectual and creative potential of youth: from the past to the present: a collection of materials of the international scientific and practical conference. Donetsk, Donetsk National University, 2018. P. 299-301. (in Russ.)

9. Voronova O. V. Game technologies as a means of professional self-realization of students in the process of learning a foreign language. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafeva* = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. 2019; 3(49):46-53. (In Russ.)

10. Tsvetkov D. N., Korkina Yu. V. Digital transformation in the organization of research work of university students. *Tsifrovie transformatsii v obrazovanii (E-Digital Siberia'2021)* = Digital transformations in education (E-Digital Siberia'2021): collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, 2021. P. 251-268. (In Russ.)

11. Zainasheva G. N., Malatsion S. F. Design technologies in students' research work. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan State Energy University. 2017; 4(36):114-119. (In Russ.)

12. Morozova O. V., Dukhanina E. S. STEAM-technologies in additional education of children. *Balandinskie chteniya* = Balandinsky readings. 2019; 14(1):553-556. (In Russ.)

13. Bazarnova N. D., Zharkova M. V. Mentoring in the structure and infrastructure of educational space. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48):24-29. (In Russ.)

14. Chernyaeva I. V. The case-study method as a scientific method of students' research activity. P*rioritetnie nauchnie napravleniya: ot teorii k praktike* = Priority scientific directions: from theory to practice. 2016; 27-1:88-103. (In Russ.)

15. Kalustiants K. A. The use of case technologies in modern university education. *Problemi sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2020; 67-4:160-162. (In Russ.)

16. Zhubatova A. F. Technology of cooperation – effective pedagogical technology. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* = Pedagogical science and practice. 2020; 1(27):48-49. (In Russ.)

17. Tikhonova N. V. The use of a digital portfolio in assessing the professional competencies of future teachers. *Visshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. 2021; 30(10):87-98. (In Russ.)

18. Anyushenkova O. N. Portfolio technology as a form of assessment of students' achievements in the higher education system. *Voprosi pedagogiki* = Questions of pedagogy. 2019; 2:12-15. (In Russ.)

19. Andriukhina L. M. Pedagogical conditions and technologies for the development of creative potential of students in higher school. *Sovremennie problemi nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2021; 6:26-41. (In Russ.)

Информация об авторе:

Дианова Ю. А. – аспирант кафедры «Педагогики и психологии».

Information about the author:

Dianova Yu. A. – Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology.

Статья поступила в редакцию 05.04.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.

The article was submitted 05.04.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 46–51.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):46-51.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_46

Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики

Татьяна Владимировна Кормилицына
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, kortv58@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8722-8152

Аннотация. Цель исследования – изучение проблем реализации методов активного обучения, возникших в связи с переходом общества на цифровую ступень развития. Выполнен анализ отличительных особенностей дидактики в различные периоды развития. Обсуждаются методы и инструментарий активного обучения на основе цифровых технологий, реализованных в облачных ресурсах, а также место средств активного обучения на основе включения в образовательную среду облачных ресурсов как общего, так и специального назначения. Рассматриваются понятия: веб-технология, облачные сервисы, облачные технологии, онлайн-технологии. Приведены примеры применения облачных образовательных ресурсов для реализации различных целей обучения: изучения нового материала с помощью готовых проектов, закрепления изученных знаний и рефлексии, осуществления текущего, промежуточного, итогового контроля, для формирования ключевых компетенций.

Ключевые слова: методы активного обучения, электронная дидактика, цифровые технологии обучения, облачные технологии

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Реализация активного обучения информатике с использованием открытых образовательных ресурсов».

Для цитирования: Кормилицына Т. В. Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 46–51. https://doi.org/ 10.51609/2079-3499_2022_13_02_46.

PEDAGOGY

Original article

Methods and means of active teaching in the aspect of new digital pedagogy

Tatyana V. Kormilitsyna
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, kortv58@mail.ru, http://orcid.org/0000- 0001-8722-8152

Abstract. The purpose of the work is to study the problems of implementing active teaching methods that have arisen in connection with the transition of society to the digital stage of development. The analysis of the distinctive features of didactics in different periods of development is carried out. The methods and tools of active teaching based on digital technologies implemented in cloud resources are discussed, as well as the place of active teaching tools based on the inclusion of both general and special-purpose cloud resources in the educational environment. We consider the following concepts: web technology, cloud services, cloud technologies, online technologies. Examples of the use of cloud educational resources for the implementation of various teaching goals are given: learning new material with the help of ready-made projects, consolidating the learned knowledge and reflection, implementing current, intermediate, final control, for the formation of key competencies.

Keywords: active learning methods, electronic didactics, digital learning technologies, cloud technologies

© Кормилицына Т. В., 2022

Acknowledgment: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Implementation of active learning in informatics using open educational resources».

For citation: Kormilitsyna T. V. Methods and means of active learning in the aspect of new digital pedagogy. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):46-51. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_39.

Ведение

В 90-е гг. XX в. многие вузы эмпирическим путем начали развивать подходы к дидактике электронного обучения. За время проведения эксперимента был накоплен практический опыт проектирования электронной образовательной среды, которую в современных реалиях принято называть цифровой образовательной средой.

Обзор литературы

В истории российской дидактики следует выделить исследования И. И. Логвинова, который предложил выделить в дидактике специальную автономную область знания, посчитал целесообразным выделить в дидактике особую независимую область знания для определения основных принципов организации обучения – дидактическую инженерию, основной целью которой стала технология разработки и реализации эффективного обучения. Таким образом, И. И. Логиновым объявлена концепция реализации активных методов, суть которой в привлечении ресурсов и возможностей вычислительной техники и переносе методов математических исследований в педагогические исследования и в управлении народным образованием [1]. Среди отечественных методистов, занимающихся проблематикой активных методов обучения, отметим труды А. А. Балаева [2], А. А. Вербицкого [3] и др.

Практически процесс внесения в образование цифровизации означает постепенный переход на электронную систему образования, отличительная особенность которой – перевод основной учебной информации (сборники задач, пособия, учебные материалы, дневники и журналы) в онлайн режим. Внешне это замена рукописных тетрадей и учебников на электронные ресурсы и гаджеты в виде планшетов и компьютеров, с помощью которых будет производиться усвоение знаний. Это обеспечивает снижение затрат и ресурсов на обучение и способствует тому, чтобы учебная деятельность стала максимально доступной, как для обучающих, так и для учащихся образовательных организаций.

В высших учебных заведениях цифровые технологии на практике затрагивают усовершенствование не только образовательного процесса, но и различных направлений научно-исследовательских работ. На наш взгляд, именно цифровизация способствовала повышению эффективности учебного процесса, повлияв на совершенствование уже имеющихся действующих учебных программ по различным учебным дисциплинам и разработку новых образовательных программ [4]. Однако очевидно, что даже самые уникальные механизмы не ограничивают цифровые технологии, которые дают возможность быстрого обмена опытом и знаниями, цифровых курсов и библиотек. В образовательных организациях не теряется роль непосредственного прямого обучения с преподавателями. Поэтому в педагогических вузах мотивация к овладению новыми цифровыми технологиями в цифровом образовании крайне важна и станет условием успешного профессионального роста будущего педагога и гарантией его профессиональной пригодности.

Материалы и методы

В ходе исследовательской работы были использованы аналитико-синтетический метод, метод исторической периодизации, метод обобщения.

Результаты исследования

В результате анализа хронологии развития научных идей получается, что дидактическая инженерия послужила переходным этапом от классической дидактики к цифровой (электронной). При сравнении основных характеристик классической / традиционной и цифровой / электронной дидактики следует отметить, что основная цель дидактики не изменилась, что очевидно. Основная задача науки – исследование технологий для обеспечения высокого уровня качества преподавания и обучения, предназначенных для формирования уровня компетентности обучаемых.

Теоретическая основа классической дидактики и цифровой (электронной) дидактики практически одна и та же – теория обучения и принципы обучения. Теперь уже «устаревший» термин е-дидактика стали использовать с 2007 г. благодаря исследованиям Джузеппе Д'Анджело – специалисту в области применения информационных технологий в образовании. Именно он сформулировал и дал содержательную характеристику парадигмы новой дидактики, которую стали называть е-дидактикой (а в настоящее время цифровой дидактикой), по отношению к фе-

номену электронного обучения, которое теперь реализуется в различных видах (дистанционные технологии, онлайн обучение и т. д.) [4; 5].

При использовании современных цифровых технологий обучающийся имеет доступ к ничем не ограниченному объему электронных знаний, в отличие от традиционной дидактики, согласно которой доступ к информации был ограничен (преподаватель, учебник), что подтверждает революционный характер перехода к цифровой дидактике.

Понятие *образовательное пространство* ранее не использовалось потому, что педагог ранее был территориально приписан к некоторому классу, группе [6]. Положение учебного заведения, его оснащение ресурсами полностью определяло образовательную среду. С использованием Интернета информационная среда расширилась глобально, из-за чего новые роли получили и обучаемые, и обучающиеся.

Цели дистанционного образования и цифрового электронного обучения предполагают смену не столько технологии, сколько философии образования. Цифровое обучение – динамически меняющееся гибкое обучение в постоянно меняющейся цифровой образовательной среде. Процесс обучения теперь можно сделать настолько разнообразным, насколько этому соответствует уровень обучающего, так как любая информация без преувеличения становится доступной. Такая ситуация позволяет делать процесс обучения генеративным, способствует разнообразию подходов к проблематике. Как следствие, наступает время перехода от использования пассивного учебного контента к активному, причем эта новая тенденция предполагает, прежде всего, переход в обучении, как говорят, здесь и сейчас, немедленно на образовательных площадках виртуального образовательного пространства [7]. Особое место здесь приобретает уже известная технология веб 2.0.

В настоящее время назрела потребность в разработке общих образовательных стандартов, технологий и соглашений и следование им, так как цель объединения учебных заведений различного статуса с электронным контентом и интеллектуальным их наполнением (профессорско-преподавательским составом) в этом случае – совместная деятельность.

При таком подходе новая система реализуется эффективно, позволяя реализовать компетентностный подход (например, при разработке обучаемыми учебных материалов и целых комплексов для учебных дисциплин), абсолютно безболезненно можно переводиться из одного учебного заведения в другое без переэкзаменовки. Активность обучения преподаватели могут проектировать при помощи разработки индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучаемого.

Результативность индивидуальной реализации конкретным обучающимся зависит только от его учебного потенциала и абсолютно не требует специальной технической оснащенности, что обеспечивает возможность использовать свободные онлайн инструменты, и чаще всего бесплатно.

Проанализируем отличие активных и интерактивных методов обучения, так как в методической литературе они указываются многими исследователями как самостоятельные, различные. Хотя, на наш взгляд, в современных реалиях разница между ними стирается за счет присутствия в активных методах и интерактивного взаимодействия (сейчас в активных методах, как правило, присутствует и элемент общения участников образовательного процесса друг с другом). Получается, что принципиальное отличие лежит в добавочной плоскости общения учеников друг с другом, которое не указывали ранее при описании признаков активных методов обучения.

Современные технологии обучения, которые уже не представляются без цифровых технологий, на практике нивелируют, на наш взгляд, различие активных и интерактивных методов обучения. Причем интерактивное взаимодействие реализуется как в классическом понимании – непосредственном общении, так и в виртуальной реальности – это совместная работа с документами. Такие технологии обеспечиваются в облачных ресурсах. Даже стандартные офисные приложения (MS Word в том числе) рассчитаны и на многопользовательский режим работы со своими документами в режиме реального времени.

Следуя истории, можно говорить, что современное цифровое образование представляет неразрывную триаду – обучающие, обучающиеся и все мировое знание, доступное теперь с помощью инновационных цифровых технологий. С наступлением эпохи цифровых технологий меняются подходы к преподаванию, к методам обучения, так как встает проблема переосмысления их классического понимания, отход от традиционных педагогических технологий. Стремительно создающиеся технологические нововведения предполагают обязательную смену и парадигмы обучения. Следовательно, проектирование, разработка и реализация оптимальной цифровой образовательной среды на основе новейших технологий должны иметь первостепенное значение. Особое внимание приобретает требование исследования и внедрения инновационных технологий, используемых для всех форматов обучения – очной формы, смешанной или дистанционной. Возникает вопрос о приме-

нении активных методов обучения с дополненными возможностями с учетом цифровых технологий.

Цифровая эпоха требует адекватного пересмотра педагогических подходов адаптации классических методов обучения, в том числе активных.

Отметим, что в новых цифровых реалиях новые подходы (например, коннективизм, который предполагает обучение в процессе коммуникации и связи в рамках распределенной сети) могут обоснованно дополнять традиционные, так называемые три кита – бихевиоризм, конструктивизм и когнитивизм. При таком подходе коннективизм станет достойным примером активного распространения массовых открытых онлайн-курсов.

Вопрос оснащенности инструментами информационно-коммуника-ционных технологий для участников обучения сейчас перестает быть главным, более значимой становится проблема отбора и целевого использования получаемого цифрового контента. В связи с этим получили право на существование понятия *онлайн инструменты, открытые образовательные площадки, открытые образовательные ресурсы*.

При добавлении современного префикса веб все приемы средства и инструменты, предназначенные для обработки информации в сети Интернет, можно считать веб-технологиями.

Несколько иная трактовка понятия: веб-технология предполагает наличие пакета программ для обеспечения взаимодействия системы клиент-сервер в сетях Интернет.

В сети Интернет по признаку используемых технологий выделяют три периода: Веб 1.0, Веб 2.0 и Веб 3.0. Сейчас уже очевидно, что технологии Веб 1.0 были достаточно эффективными, однако российское образование в то время не было включено в процесс использования этих технологий, несмотря на многочисленные публикации, которые, к сожалению, могли иметь лишь теоретическое значение в силу ограниченной интернетизации образовательных организаций. На этапе технологий Веб 2.0 в силу эффективной технологизации сети Интернет и очевидной доступности для пользователей возникли понятия *облачные сервисы, облачные технологии, онлайн-технологии*.

Всевозможные инструменты облачных технологий (Веб 2.0) позволяют эффективно использовать их в образовании. Возникает проблема их отбора. Отметим, что они могут быть использованы для реализации различных целей обучения. Конкретизируем возможность применения отобранных технологий для различных целей образовательного процесса.

Рассмотрим цифровые технологии для применения в изучении математических дисциплин как школьного уровня, так и вузовского.

Во-первых, это изучение нового материала с помощью готовых проектов и создаваемых учащимися. Этот инструментарий предлагает, например, сервис wolframalpha.com. Wolfram Alpha – вычислительная поисковая система иногда называемая «системой ответов»). Интерфейс похож на интерфейс обычной поисковой системы, но запросы, вводимые в поле поиска, дают ответы на конкретные вопросы, а не списки веб-сайтов, которые могут иметь отношение к запросу. Появление Wolfram|Alpha определило принципиально новую парадигму получения знаний и ответов – не путем поиска в Интернете, а путем выполнения динамических вычислений на основе обширного набора встроенных данных, алгоритмов и методов. Онлайн сервис предполагает доставку требуемого уровень знаний для всех, в любое время и в любом месте.

Другой свободный онлайн инструмент – GeoGebra для преподавания и изучения математики предполагает бесплатные цифровые инструменты для занятий в классе, построения графиков, геометрии, интерактивной доски для совместной работы и многого другого. Динамическая программа GeoGebra используется на разных ступенях непрерывного образования. Программисты говорят, что это программное обеспечение, позволяющее решать различные математические задачи (по геометрии, алгебре, математическому анализу) в одном движке. Особо отметим средства визуализации решений математических задач, декартово моделирование и трехмерную графику. Кроме того, GeoGebra предлагает онлайн-платформу с более чем одним миллионом бесплатных учебных материалов, созданных многоязычным сообществом. Этими ресурсами можно легко поделиться через платформу для совместной работы GeoGebra Classroom, где прогресс учащихся можно отслеживать в режиме реального времени.

Основным разработчиком программного обеспечения для динамической математики, поддерживая образование в области науки, технологий, инженерии и математики (STEM) и инновации в преподавании и обучении по всему миру в настоящее время является сообщество GeoGebra, которое является также сообществом пользователей. Математический движок GeoGebra поддерживает работу сотен образовательных веб-сайтов по всему миру различными способами, от простых демонстраций до полноценных систем онлайн-оценки. В 2021 г. GeoGebra стала частью сообщества BYJU (индийской многонациональной образовательной

технологической компании) с сотнями миллионов студентов на своих учебных платформах.

BYJU'S – ведущая в мире компания в области образовательных технологий и создатель приложений для школьного обучения, которая предлагает высокоадаптивные, увлекательные и эффективные программы обучения. Студенты из 1700 городов проводят в приложении в среднем 71 минуту в день, поэтому приложение создает совершенно новый способ обучения с помощью визуальных уроков в онлайн инструментах. Предоставляя опыт обучения мирового уровня, программы BYJU'S делают обучение контекстным и визуальным. Приложения были разработаны, чтобы адаптироваться к уникальному стилю обучения каждого учащегося в соответствии с темпом, размером и стилем обучения. BYJU'S прокладывает путь для новых, не зависящих от географии инструментов обучения, которые находятся на пересечении мобильного, интерактивного контента и персонализированных методологий обучения.

Приложения GeoGebra, классные ресурсы этого онлайн инструмента GeoGebra Classroom и другие функции будут по-прежнему доступны для общественности бесплатно. GeoGebra продолжает работать как независимое подразделение в группе BYJU под руководством первоначальных основателей и разработчиков GeoGebra.

Во-вторых, закрепление изученных знаний и рефлексия (написание рефератов, эссе), организация проектной деятельности, организация самостоятельной, индивидуальной работы. Такая возможность реализована на принципах вики известной общедоступной многоязычной универсальной интернет-энциклопедии со свободным контентом – Википедии.

В-третьих, осуществление текущего, промежуточного, итогового контроля и различного рода аттестаций. Например, сервис LearningApps.org дает возможность поддерживать обучение и обеспечивать контроль с помощью учебных интерактивных модулей.

И, наконец, формирование ключевых компетенций: социальной – способности действовать в социуме с учетом позиций других людей; коммуникативной – способности вступать в коммуникацию с целью быть понятым; информационной – способностями владеть информационными технологиями.

Обсуждения и заключения

Таким образом, сама действительность диктует необходимость перехода всего современного образования на новые методы и способы обучения, основанные на цифровой дидактике, а значит, на новых информационных технологиях.

Среди методов обучения выделяются активные методы, которые обеспечивают совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающих специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Эффективная реализация таких методов стала возможна с возникновением веб-технологий, предполагающих использование интернет-пространства. Инструментарий веб-технологий обширен и разнообразен, что позволяет использовать их для различных целей образовательного процесса.

Список источников

1. Использование деятельностного подхода в проектах цифровой трансформации в образовании / Л. О. Смирнова [и др.] ; под ред. Л. О. Смирновой. М. : Юрайт, 2022. 170 с.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения. М. : Профиздат, 1986. 94 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Кормилицына Т. В. Новая педагогика и электронное обучение: история и современность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7. № 3. С. 8–14.
5. Кормилицына Т. В. Формирование цифровых компетенций и навыков в педагогическом образовании как современный тренд // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (45). С. 42–48.
6. Горелов Н. А. Развитие информационного общества: цифровая экономика. М. : Юрайт, 2022. 241 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика. М. : Юрайт, 2022. 406 с.

References

1. Using the activity approach in digital transformation projects in education. Moscow, Yurayt, 2022. 170 p. (In Russ.)
2. Balaev A. A. Active teaching methods. Moscow, Profizdat, 1986. 94 p. (In Russ.)
3. Verbitsky A. A. Active teachning in higher education: a contextual approach. Moscow, Higher school, 1991. 207 p. (In Russ.)
4. Kormilitsyna T. V. New pedagogy and e-learning: history and modernity. Nauchnye issledovaniya i razrabotki. *Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii* = Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology. 2018; 7(3):8-14. (In Russ.)

5. Kormilitsyna T. V. Formation of digital competencies and skills in pedagogical education as a modern trend. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-45):42-48. (In Russ.)

6. Gorelov N. A. Development of the information society: digital economy. Moscow, Yurayt, 2022. 241 p. (In Russ.)

7. Khutorskoy A. V. Modern didactics. Moscow, Yurayt, 2022. 406 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Кормилицына Т. В. – доцент кафедры информатики и вычислительной техники, канд. физ.-мат. наук.

Information about the author:

Kormilitsyna T. V. – Associate Professor of Department of Informatics and Computer Engineering, Ph. D. (Phys.-Math. Sciences).

Статья поступила в редакцию 10.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 10.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 52–56.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):52-56.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.14.015.62
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_52

Содержательная характеристика понятия «глобальные компетенции»

Вадим Николаевич Лесев[1*], Роза Алексеевна Валеева[2]
[1]Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова, Нальчик, Россия, lvn-tf@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-3768-6192
[2]Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, valeykin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8312-4054

Аннотация. Работа посвящена содержательным аспектам характеристики глобальных компетенций. В ней представлен обзор научных публикаций отечественных авторов. Проанализировано состояние подходов к понятию «глобальные компетенции». Обоснована необходимость всестороннего развития у каждого обучающегося не только жестких профессиональных, но и новых компетенций, способствующих его успешной коммуникации в условиях культурных, конфессиональных, социальных, расовых отличий. Предложена структура понятия «глобальные компетенции», основанная на четырех элементах: общие понятия, ценности и отношения, активности, навыки, и сформирована соответствующая матрица. Проанализировано содержание каждого из этих элементов матрицы.

Ключевые слова: глобальные компетенции, высшее образование, межкультурное взаимодействие, матрица глобальных компетенций

Для цитирования: Лесев В. Н., Валеева Р. А. Содержательная характеристика понятия «глобальные компетенции» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 52–56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_52.

PEDAGOGY

Original article

Substantive characteristics of the concept of «global competencies»

Vadim N. Lesev[1*], Roza A. Valeeva[2]
[1]Kabardino-Balkarian State University Named After H. M. Berbekov, Nalchik, Russia, lvn-tf@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-3768-6192
[2]Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, valeykin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8312-4054

Abstract. The work is devoted to the substantive aspects of the characteristics of global competencies. It presents an overview of scientific publications of Russian authors. The state of approaches to the concept of «global competencies» is analyzed. The necessity of comprehensive development of each student not only rigid professional, but also new competencies contributing to his successful communication in conditions of cultural, confessional, social, racial differences is substantiated. The structure of the concept of «global competencies» is proposed, based on four elements: general concepts, values and attitudes, activities, skills, and a corresponding matrix is formed. The content of each of these matrix elements is analyzed.

Keywords: global competencies, higher education, intercultural interaction, employment, matrix of global competencies

For citation: Lesev V. N., Valeeva R. A. Substantive characteristics of the concept of «global competencies». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):52-56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_52.

© Лесев В. Н., Валеева Р. А., 2022

Введение

На каждом этапе развития общества новое поколение педагогических работников, вовлеченных в процесс принятия решений, отвечает на вопрос о том, какие именно компетенции важны сейчас и потребуются в ближайшее время, как необходимо обучать и воспитывать новое поколение. При формировании целеполагания в ответах на эти важнейшие вопросы нельзя не учитывать глобальные вызовы и меры реагирования на них в целях успешного развития современного общества.

Выпускники образовательных учреждений различного уровня должны уметь эффективно анализировать актуальные глобальные вызовы и успешно справляться со своими профессиональными задачами в новых реалиях. А это, в свою очередь, подразумевает обладание у учащихся и выпускников компетенций, позволяющих им принимать решения и эффективно действовать в меняющемся мире, наполненном взаимосвязанными событиями и явлениями. Как уже отмечалось ранее [1], самосознание человека в условиях меняющегося мира и появление все новых глобальных вызовов является важным аспектом процесса образования на современном этапе.

В таких реалиях трудно переоценить важность всестороннего развития у каждого обучающегося не только жестких профессиональных, но и новых компетенций, способствующих его успешной коммуникации в условиях культурных, конфессиональных, социальных, расовых отличий. Новые компетенции должны подразумевать наличие знаний о наднациональных вызовах и проблемах, коммуникативные навыки на межязыковом и межкультурном уровне, а также готовность индивида выходить из зоны комфорта в процессе общения. При этом основной движущей и побуждающей силой в работе над формированием таких компетенций может выступать интерес к иным культурным и социальным особенностям, вероисповеданию, освоению новых языков.

Такая совокупность качеств повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда, учит их реагировать на глобальные вызовы, ценить культурное многообразие и выстраивать эффективное общение на межкультурном и межэтническом уровне.

Обзор литературы

К одному из первых исследований, посвященных проблеме формирования глобальных компетенций (ГК), в нашей стране можно отнести работу Т. Л. Осколовой [2]. В ней автор указывает на значимость защиты традиционного культурного кода в процессе их формирования, развития культуросообразной системы, во главе которой стоят: нравственное и патриотическое воспитание, ориентация на общекультурные и общечеловеческие ценности, сохранение уникальности и самобытности народов, проживающих в Российской Федерации.

Определяя ГК как «открытость к диалогу с другой культурой, широта кругозора и восприятия, толерантность к инаковости, готовность к познанию своей и других культур, критичность по отношению к своему поведению, в том числе коммуникативному, саморефлексия и преодоление своих стереотипов по отношению к представителям других культур», автор отводит главенствующую роль в формировании ГК и системе их оценки вузам. Вместе с тем Т. Л. Осколова предостерегает от чрезмерно прагматичного подхода к организации образовательной деятельности и возможной утрате воспитательной роли, отмечая важность воспитания у студентов гуманистических ценностей, сопричастности к событиям, происходящим в мировом масштабе, бережного отношения к планете как общему для всех людей дому, сочувствие и стремление помогать другим людям, независимо от их культурной, расовой или иной принадлежности.

Непреложной характеристикой «гражданина мира», по мнению автора, должно стать сохранение: своего национального самосознания, национальной идентичности (представленных уникальными традициями, культурой, языком); уважение к своим корням и своей истории. Также в работе отмечается, что для отечественной педагогической науки и практики при формировании указанных личностных качеств и характеристик может быть полезен зарубежный опыт мультикультурного образования, но вместе с тем он требует пристального изучения и обязательной адаптации к отечественным условиям.

В опубликованной в 2016 г. работе [3] учеными Уральского государственного педагогического университета в рамках проекта, реализуемого совместно с Университетом Восточной Каролины, дана оценка использования виртуального образовательного пространства как средства общения и развития ключевых компетенций, способствующих успешной самореализации в глобальном мире. В работе описан успешный опыт внедрения онлайновой деятельности на примере УрГПУ, укрепляющий мобильность и межкультурное сотрудничество.

В 2019 г. выходит целая серия работ отечественных ученых, посвященных проблемам формирования ГК. Так, например, рассматривался вопрос формирования ГК у учащихся средних образовательных учреждений [4–6]. В статье И. Г. Алмазовой, С. Н. Числовой, Е. В. Долгошеевой анализируется возможность внедрения инноваций в систему начального образования. На основе сформулированного в работе понятия ГК

как «способности смотреть на мировые и межкультурные вопросы критически, с разных точек зрения, чтобы понимать, как различия между людьми влияют на восприятие, суждения и представления о себе и о других, и участвовать в открытом, адекватном и эффективном взаимодействии с другими людьми разного культурного происхождения на основе взаимного уважения к человеческому достоинству» [4, с. 226]. В работе приведены примеры вопросов, способствующих формированию соответствующих компетенций.

В ряде работ раскрываются сущность и структура понятия *функциональная грамотность*, а также их связь с ГК [5; 6]. Т. В. Коваль и С. Е. Дюкова приводят свою трактовку понятия ГК и подчеркивают соответствие их формированию требованиям времени, а также ориентации национальной системы оценке качества образования на международные стандарты. Авторы развивают результаты своих исследований и вводят понятие рамки оценивания ГК как «определителя проверяемых содержания и умений, на основе которых разрабатываются ситуации и задания» [6, с. 208]. В работе отмечается, что проверка сформированности ГК в исследованиях PISA структурирована на два элемента: 1) знание и понимание; 2) умение. Авторами впервые проведена апробация методов оценивания сформированности компетенций у учащихся в рамках указанного проекта и сделан вывод о необходимости дальнейшего совершенствования критериев оценки.

Анализируя состояние подходов к понятию ГК на современном этапе, можно сделать заключение о близости целеполаганий в этом вопросе, но отсутствии полного единства. В последнее время специалисты все чаще рассматривают ГК во взаимосвязи с будущей профессией обучающегося, разделяя ГК по сферам или возрасту обучающихся. Примерами таких исследований могут служить работы [7–10].

Материалы и методы

Основной метод исследования: теоретический анализ материалов научных конференций, научных статей, монографий, нормативно-правовых актов. Кроме того, были применены методы сопоставления статистических данных, а также анализ практики образовательных учреждений.

Результаты исследования

Понимая под глобальными компетенциями (ГК) «сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей, успешно применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, и при участии отдельных лиц в решении глобальных проблем (т. е. в ситуациях, требующих от человека понимания проблем, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений)»[1], следует отметить, что первое официальное упоминание подобного термина встречается в докладе американского Совета по международному и межкультурному обмену в 1988 г. Авторы исследования заявляют о существенной востребованности в программах обмена, способствующих обучающимся развить ГК в изменяющихся условиях современного мира.

Анализируя сущностно-содержательную характеристику понятия ГК, необходимо остановиться на структуре и методологии оценивания.

Структурно ГК могут включать общие понятия, такие, как:

• общемировая геополитическая и экономико-социальная система;

• общемировые события, глобальные проблемы и их взаимосвязи;

• глобальные силы и явления, значительно влияющие на развитие общества;

• собственная культура, история и самосознание человека, являющиеся ключом к пониманию его отношений с другими людьми.

Помимо этого, необходимо выделить поведенческие (деятельные) активности:

• поиск и понимание различных точек зрения для решения проблем и принятия решений;

• формирование мнения на основе исследований и объективных данных;

• стремление к процессу обучения и самосовершенствования;

• тиражирование знаний;

• реализация идей (индивидуально или в сообществе) по улучшению условий жизни на региональном и глобальном уровне.

Следующей составной частью матрицы ГК могут служить ценности и отношения, т. е.:

• открытость новым возможностям, идеям и способам мышления;

• желание взаимодействовать с другими людьми;

• осознание идентичности и самобытности своей культуры с уважением к представителям иных культур;

• объективная оценка различных точек зрения;

• стрессоустойчивость, работа в условиях неопределенности и ненасильственное общение;

• критичность мышления;

• когнитивная гибкость.

Непреложным элементом структуры являются навыки, среди которых можно выделить:

[1] Функциональная грамотность: глобальные компетенции // Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. ФИОКО. Москва. 2020. 54 с.

• исследование мира посредством анализа и обобщения соответствующих фактов;

• получение информации и работа с ней;

• умение формулировать и признавать различные точки зрения, включая свою собственную;

• выбор и применение соответствующих инструментов и стратегий для эффективного общения и сотрудничества;

• активное участие в диалоге;

• адаптивность мышления и поведения;

• свободное владение современными технологиями, включая цифровые;

• демонстрирование устойчивости в новых и некомфортных ситуациях;

• применение критического, сравнительного и творческого мышления для решения проблем.

Таким образом, обобщая изложенное, можно сформировать матрицу ГК в следующем виде (рис. 1).

Рис. 1. Матрица ГК

Здесь следует отметить, что преподаватели, которые стремятся помочь учащимся стать глобально компетентными, должны не только находить способы формирования ГК у подопечных, но и развивать эти качества в себе.

Обсуждение и заключения

Зарождение и трансформация терминологических основ и сущностно-содержательных характеристик ГК проходили под влиянием экономики, культурологии, экологии, демографии, философии и т. д. Являясь относительно новым явлением, терминологическое развитие ГК продолжается. Для становления ГК в образовательном сообществе необходимо сосредоточиться на четких и достижимых целях обучения. Это означает формирование навыков, способствующих более глубокому пониманию мира и уважительному взаимодействию в мультикультурном контексте, а также об отношениях и ценностях, которые помогают глубокому пониманию происходящих процессов, стимулируют обучение и вдохновляют на ответственные действия.

Список источников

1. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Роль глобальных компетенций в формировании личности // Международная научно-практическая конференция «Стратегия развития современного образования и науки». Москва, 2021. С. 15–18.

2. Осколова Т. Л. Глобализация и высшее образование: путь к мировому гражданству или утрата национальной идентичности? // Образование и наука. 2014. № 1 (110). С. 28–43.

3. Abdulova E. V., Babich G. N., Krylova S. G., Minyurova S. A., Rudenko N. S. The international cultural-educational project “global partners in education”: Ural state pedagogical university experience // Pedagogical Education in Russia. 2016. № 4. С. 6–11.

4. Алмазова И. Г., Числова С. Н., Долгошеева Е. В. Инновации в современной начальной школе // Modern Science. 2019. № 11–3. С. 226–231.

5. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 112–123.

6. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Как оценивать умения учащихся в сфере глобальных компетенций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 208–217.

7. Акимов С. С. Критическое мышление студентов как глобальная компетенция в рамках современного образования // Современное образование: традиции и инновации. 2022. № 1. С. 101–106.

8. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Глобальные компетенции: их роль и значение // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12–3. С. 65–67.

9. Самылкина Н. Н. Основные подходы к построению структуры и содержания школьного курса информатики углубленного уровня // Наука и школа. 2019. № 6. С. 171–182.

10. Устюгова Ю. В. Система обучения родному языку дошкольников как основа формирования глобальных компетенций // Поиск. 2020. № 5 (73). С. 24–26.

References

1. Lesev V. N., Valeeva R. A. The role of global competencies in personality formation. International scientific and practical conference “Strategy for the development of modern education and science”. Moscow, 2021. P. 15-18. (In Russ.).

2. Sokolova T. L. Globalization and higher education: the path to world citizenship or the loss of national identity? *Obrazovanie i nauka* = Education and Science. 2014; 1(110):6-11. (In Russ.).

3. Abdulova E. V., Babich G. N., Krylova S. G., Minyurova S. A., Rudenko N. S. The international cultural-educational project “global partners in education”: Ural state pedagogical university experience. *Pedagogical Education in Russia.* 2016; 4:6-11.

4. Almazova I. G., Chislova S. N., Dolgosheeva E. V. Innovations in modern elementary school. *Modern Science.* 2019; 11-3:226-231. (In Russ.).

5. Koval T. V., Dukova S. E. Global competence is a new component of functional literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = National and foreign pedagogy. 2019;1(4-61):112-123. (In Russ.).

6. Koval T. V., Dukova S. E. How to evaluate students' skills in the area of global competence. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = National and foreign pedagogy. 2019; 1(4-61):208-217. (In Russ.).

7. Akimov S. S. Critical thinking of students as a global competence in the framework of modern education. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii* = Modern education: traditions and innovations. 2022; 1:101-106 (In Russ.).

8. Lesev V. N., Valeeva R. A. Global competencies: their role and significance. *Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal* = International Scientific Research Journal. 2021; 12-3:65-67. (In Russ.).

9. Samylkina N. N. Basic approaches to the construction of the structure and content of the school course of advanced level computer science. *Nauka i shkola* = Science and school. 2019; 6:171-182. (In Russ.).

10. Ustyugova Yu. V. The system of teaching the native language of preschoolers as the basis for the formation of global competencies. *Poisk* = Search. 2020; 5(73):24-26 (In Russ.).

Информация об авторах:

Лесев В. Н. – первый проректор – проректор по учебной работе, канд. физ.-мат. наук, доц.

Валеева Р. А. – заведующий кафедрой педагогики Института психологии и образования, д-р пед. наук, проф.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lesev V. N. – First Vice-rector – Vice-Rector for Academic Affairs, Ph.D. (Physical and Mathematical), Doc.

Valeeva R. A. – Head of the Department of Pedagogy of the Institute of Psychology and Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 57–61.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):57-61.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.091.3: 94(3)(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_57

Особенности преподавания истории Средневековой Индии в общеобразовательных организациях Российской Федерации

Александр Валентинович Мартыненко[1*], Алексей Павлович Дивеев[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]arkanaddin@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
[2]diveeff2015@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6843-9584

Аннотация. В статье анализируется преподавание истории Средневековой Индии в общеобразовательных организациях России. Целью авторов является выявление содержательных особенностей данного преподавания. Актуальность темы обусловлена тем, что в начале третьего тысячелетия Индия достигла огромного экономического и военно-технического могущества, став одним из главных «мировых игроков» современных геополитических реалий и одновременно стратегическим союзником России. Это делает уместным и важным изучение истории и культуры Индии (в том числе Индии средневековой) в системе среднего образования России. В методическом плане статья опирается на учебники по истории Средних веков для 6 класса общеобразовательных организаций России. В статье использован герменевтический метод, в основе которого лежит интерпретация текстов, в нашем случае – текстов указанных выше школьных учебников. На основе данных учебников и в формате школьного урока внимание уделяется духовной жизни Средневековой Индии (индуизм и буддизм), кастовому строю, отчасти – политической истории, связанной с периодом господства мусульманских династий в этой великой азиатской стране. Практическая значимость исследования заключается в эффективном использовании проанализированного в статье материала, в том числе соответствующих учебных текстов, в преподавании истории Средневековой Индии в школе.

Ключевые слова: Средневековая Индия, индуизм, буддизм, кастовый строй, Делийский султанат, Великие Моголы, урок истории

Для цитирования: Мартыненко А. В., Дивеев А. П. Особенности преподавания истории Средневековой Индии в общеобразовательных организациях Российской Федерации // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 57–61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_57.

PEDAGOGY

Original article

Features of teaching the history of Medieval India in educational institutions of the Russian Federation

Alexander V. Martynenko[1*], Aleksey P. Diveev[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]arkanaddin@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
[2]diveeff2015@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6843-9584

Abstract. The article analyzes the teaching of the history of Medieval India in educational institutions in Russia. The purpose of the article is to identify the content features of this teaching. The relevance of this topic is due to the fact that at the beginning of the third millennium, India achieved enormous economic and military-technical power, becoming one of the main «world players» of modern geopolitical realities and at the same time a strategic ally of Russia. This makes it appropriate and important to study the history and culture of India (including medieval India) in the system of secondary education in Russia. In methodological terms, the article is based on textbooks on the history of the Middle Ages for the 6th grade of educational institutions

© Мартыненко А. В., Дивеев А. П., 2022

in Russia. The article uses the hermeneutic method, which is based on the interpretation of texts, in our case, the texts of the above mentioned school textbooks. India is given some attention in most school textbooks on the discipline «History of the Middle Ages» (grade 6). Based on these textbooks and in the format of a school lesson, attention is paid to the spiritual life of Medieval India (Hinduism and Buddhism), the caste system, and partly the political history associated with the period of domination of Muslim dynasties in this great Asian country. The practical significance of the study lies in the effective use of the material analyzed in the article, including relevant educational texts, in teaching the history of Medieval India at school.

Keywords: Medieval India, Hinduism, Buddhism, caste system, Delhi Sultanate, Great Mughals, history lesson

For citation: Martinenko A. V., Diveev A. P. Features of teaching the history of Medieval India in educational institutions of the Russian Federation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):57-61. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_57.

Введение

При разговоре о российско-индийских отношениях и связях сразу напрашивается изречение «Индия, далекая и близкая». Далекой для России она является не столько в пространственно-географическом отношении, сколько в цивилизационном плане. Уникальная и причудливая индийская цивилизация не только находится в гораздо более почтенном возрасте, чем цивилизация российская, но и кардинальным образом отличается от нее по своим социокультурным корням и особенностям, ментальности и этосу (мировосприятию), в целом – по укладу жизни во множестве его проявлений.

И все же мы, россияне, можем назвать Индию близкой для нас страной. Она оставила заметный след в нашей культуре: достаточно вспомнить «Хождение за три моря» Афанасия Никитина, арию индийского гостя из бессмертной оперы «Садко» Н. А. Римского-Корсакова, переписку Махатмы Ганди с Львом Толстым, живописные полотна Рерихов… Более того, нашу страну и Индию связывают десятилетия дружбы и сотрудничества, установившихся между СССР и независимой Республикой Индия, традиции которых продолжают современные Индия и Российская Федерация. Сегодня, в столь сложное для России время противостояния с «цивилизованным миром» с его санкциями и лицемерными двойными стандартами, поддержка Индии усматривается и в том, что эта великая страна не стала присоединяться к резолюции ООН, осуждающей специальную операцию Вооруженных сил РФ на Украине.

В связи со сказанным выше представляется закономерным и чрезвычайно уместным то весомое место, которое Индия занимает в школьном курсе зарубежной истории. Разделы, посвященные Индии, есть в рамках практически всех исторических дисциплин (от истории Древнего мира до Новейшего времени) в российских общеобразовательных организациях – от 5 до 11 класса включительно. Последнее обстоятельство обуславливает актуальность темы данной статьи.

Обзор литературы

Сразу оговоримся, что историография Индии подобна бескрайнему океану, включает в себя тысячи работ, в том числе изданные на русском языке. Поэтому, помимо анализируемых в данной статье школьных учебников, ее авторы опирались на работы крупных специалистов по Средневековой Индии, таких как В. Беренстен [1], Б. Гаскойн [2], В. Монахов и И. Монахова [3], С. Таммита-Дельгода [4]. В трудах перечисленных авторов раскрываются социокультурные и социально-экономические особенности классической индийской цивилизации, а также политико-государственная история Средневековой Индии. Добавим, что данные работы, безусловно, являются очень качественным и основательным подспорьем для учителя-предметника, ведущего «Историю Средних веков» в 6 классе.

Материалы и методы

В методическом плане статья опирается на учебники по истории Средних веков для 6 класса общеобразовательных организаций России (авторы Е. В. Агибалова и Г. М. Донской [5], М. А. Бойцов и Р. М. Шукуров [6], В. А. Ведюшкин и В. И. Уколов [7], М. Л. В. Искровская, С. Е. Федоров, Ю. В. Гурьянов [8]).

В статье использован герменевтический метод, в основе которого лежит интерпретация текстов, в нашем случае – текстов указанных выше школьные учебников.

Результаты исследования

Итак, в шестом классе учащиеся продолжают знакомство с классической индийской цивилизацией на уроках по учебной дисциплине «История Средних веков».

Все учебники по истории Средних веков уделяют Индии достойное и достаточное внимание – настолько, насколько это позволяет формат небольшого школьного учебника, соответствующего школьного урока и, конечно, возрастные особенности шестиклассников.

Так, в учебнике по истории средних веков М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова есть параграф 23, озаглавленный «Индия: раджи и султаны». Особое внимание М. А. Бойцов и Р. М. Шукуров уделяют духовной жизни средневековой Индии, объясняя особенности буддизма и индуизма. Они справедливо акцентируют внимание на том, что главной особенностью Индии (и тогда, и сейчас) является то, что в ней «живут многочисленные народы, говорящие на разных языках и исповедующие разные религии» [6, с. 189]. Любопытно, что данные авторы фактически игнорируют тему варно-кастового строя, который, впрочем, изучался на уроках по Древней Индии в 5 классе и который до сих пор играет огромную роль в жизни этой великой страны вопреки, казалось бы, исключающим такое деление нормам демократии и современным реалиям. На наш взгляд, это является содержательным упущением данного учебного текста. Более подробную характеристику М. А. Бойцов и Р. М. Шукуров дают индуизму как самой распространенной религии Индии и в Средние века, и в настоящее время. В учебнике многобожие индуизма и базовый для этой религии закон кармы трактуется как его главные, определяющие черты: «Индуисты почитают множество божеств, главные из которых Брахма (творец всего мира и людей), Вишну (хранитель сущего) и Шива (бог разрушения и воссоздания). Индуисты полагают, что души людей и животных перевоплощаются в другие тела. Душа умного и доброго животного окажется в теле человека, а бестолковый и порочный человек переродится каким-нибудь животным, а то и насекомым» [6, с. 189]. Что касается политической истории Средневековой Индии, то М. А. Бойцов и Р. М. Шукуров рассматривают историю мусульманских вторжений в Южную Азию, упоминают походы Махмуда Газневи [6, с. 192], а также дают характеристику Делийскому султанату как первому собственно индийскому государству с мусульманами у власти. Краткий формат изложения не позволил данным авторам рассказать все перипетии бурной истории Делийского султаната, но основной акцент делается на теме религиозной нетерпимости и фанатизма, например: «Делийские султаны провозгласили ислам господствующей религией. Некоторые из них жгли священные книги индусов, разрушали их храмы» [6, с. 193]. Приведенная выше цитата наталкивает на размышления об уместности политкорректности в школе. С одной стороны, политика делийских султанов, действительно, базировалась на идеях вооруженного «джихада» против язычников, которыми в глазах правоверных были почти все жители Индии. С другой стороны, рассуждения о религиозном фанатизме средневековых мусульман, казалось бы, могут задеть религиозные чувства если не детей, то их родителей, исповедующих ислам, коих среди россиян очень много. Но, наш взгляд, такой рассказ все же уместен для портрета эпохи, характеризующейся как взлетом человеческого духа, великолепными произведения искусства, так и теми крайностями, которые породили небезызвестное словосочетание «мрачное средневековье». В конце концов, вспомним, что в рамках этого же учебного предмета школьники знакомятся и с жестокостью католической инквизиции с ее аутодафе, и с ужасами религиозных, протестантско-католических войн, страшным символом которой стала Варфоломеевская ночь. К сожалению, без упоминания об этом представление о Средних веках будет неполным, независимо от того, о Европе идет речь, или, как в нашем случае, об Азии. Несомненной удачей урока по Индии в учебнике М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова является дополнительный материал, в частности – описание индуистского храма, взятое из знаменитого «Хождения за три моря» тверского купца Афанасия Никитина: «В бутхане (храме) бут (идол) вырезан из камня черного, огромный, да хвост через него перекинут, а руку правую поднял высоко и простер, как Юстиниан, царь цареградский, а в левой руке у бута копье. На нем не надето ничего, а только бедра повязкой обернуты, а лик обезьяний» [6, с. 196]. Совершенно очевидно, что идол с «обезьяним ликом» это Хануман – покровитель воинов и один из самых популярных богов индуистского пантеона. Досадной неточностью авторов учебника (возможно, «технической») является датирование «Хождения за три моря» XVI в., хотя общеизвестно, что этот памятник средневековой русской литературы относится ко второй половине XV столетия.

По мнению авторов данной статьи, у раздела по Средневековой Индии в учебнике М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова есть существенный недостаток содержательного плана. Здесь из рассказа полностью выпадает тема Великих Моголов – самой великолепной и могущественной мусульманской империи Индии Средних веков. Предполагаемое возражение о том, что эта эпоха находится на «стыке» Средних веков и Нового времени не выглядит убедительным, поскольку расцвет государства Великих Моголов с его Тадж-Махалом (одним из визуальных символов Индии) и Раджхастанской школой живописи приходится на XVI–XVII вв., то есть на позднее средневековье.

В учебнике «История средних веков» Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского теме нашего бакалаврского исследования посвящен параграф 32, озаглавленный «Индия. Государства и культура». Здесь урок начинается с рассмотрения

индийских княжеств домусульманского Средневековья. Помимо кастового строя, внимание уделяется земельным отношениям в феодальной Индии, которые трактуются в духе небезызвестного азиатского способа производства: «Земля считалась собственностью государства. За пользование землей раджи собирали с крестьян налог. Часть земель вместе с крестьянами князья раздавали своим родственникам и приближенным за несение военной службы. Много земель получали и служители древней индуистской религии – брахманы, а также буддийские храмы и монастыри» [5, с. 251]. Как и в учебнике М. А. Бойцова и Р. М. Шукурова, учебник Е. В. Агибаловой и Г. М. Донского содержит сведения только о Делийском султанате, игнорируя (повторимся, по нашему мнению, совершенно несправедливо!) империю Великих Моголов. С другой стороны, на уроке по Средневековой Индии, представленном в данном учебнике, более подробно рассматривается ее культура, в том числе достижения науки и искусства. Среди заданий к уроку следует отметить предлагаемый ученикам интересный сравнительный анализ причин распада Делийского султаната и Арабского Халифата, который шестиклассники также изучали на уроках по истории Средних веков.

Свой урок по средневековой Индии предлагают в учебнике «История средних веков» В. А. Ведюшкин и В. И. Уколова. Здесь в начале урока объясняется варно-кастовый строй [7, с. 249], что является несомненной содержательной преемственностью с уроком по древней Индии в 5 классе. Но, как и в приведенных выше учебниках, рассказ вновь завершается Делийским султанатом [7, с. 250–251], совершенно оставляя без внимания последующую могольскую эпоху.

Достаточно качественный урок по Средневековой Индии, на наш взгляд, содержит школьный учебник «История средних веков», написанный Л. В. Искровской, С. Е. Федоровым, Ю. В. Гурьяновым [8, с. 281–285]. Здесь главными достоинствами нам представляются творческие задания. Например, шестиклассникам предлагается порассуждать о том, какую роль сыграло арабское завоевание части Индии в VIII в. Правильный ответ подразумевает как констатацию проникновения в Индию ислама (базовый уровень знаний), так и характеристику синкретического характера индийской культуры (уровень повышенной сложности), представляющей собой зачастую «сочетание несочетаемого», синтез самых разных, зачастую противоположных религиозных традиций (скажем, строгого монотеизма ислама и «райской пестроты божеств» индуистской мифологии). Впрочем, и по данному учебнику мы вынуждены повторить тезис о совершенно несправедливом отсутствии внимания его авторов к эпохе Великих Моголов как вершины индийского средневековья.

Обсуждение и заключение

Таким образом, наименее удачный вариант объяснения истории Индии представлен в нашем школьном курсе истории Средних веков для 6 класса. Мало того, что в некоторых учебниках, авторы которых явно стоят на позициях европоцентризма, по этому учебному предмету Индия не упоминается вообще (!). А в тех учебниках, где об Индии все-таки говорится, совершенно не рассматривается империя Великих Моголов, то есть золотой век Средневековой Индии. В качестве рекомендации хотелось бы выразить надежду, что в будущих линейках российских школьных учебников по истории Средних веков, в разделах и уроках по Индии империя Великих Моголов, Шах-Тигр Бабур и Акбар-шах Великий по праву займут достойное место. Индия и дальше будет занимать важное место в школьной системе российского исторического образования, а преподавание этой страны в наших общеобразовательных организациях продолжит совершенствоваться, как в содержательном отношении, так и в методическом плане.

Список источников

1. Беренстен В. Империя Великих Моголов. М. : Астрель; АСТ, 2005. 60 с.

2. Гаскойн Б. Великие Моголы: потомки Чингисхана и Тамерлана. М. : ЛитРес, 2010. 135 с.

3. Монахов В., Монахова И. Наследники Великих Моголов. М. : Маска, 2011. 271 с.

4. Таммита-Дельгода С. Индия. История страны. М. : Эксмо; СПб. : Мидгард, 2007. 352 с.

5. Агибалова Е. В., Донской Г. М. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2019. 287 с.

6. Бойцов М. А., Шукуров М. А. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. М. : Русское слово, 2021. 256 с.

7. Ведюшкин В. А., Уколова В. И. Всеобщая история. Средние века. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2021. 112 с.

8. Искровская Л. В., Федоров С. Е., Гурьянова Ю. В. История Средних веков. 6 класс. Учебное пособие для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2020. 320 с.

References

1. Berensten V. Mughal Empire. Moscow, Astrel; AST, 2005. 60 p. (In Russ.)

2. Gaskoyn B. Great Mughals: Descendants of Genghis Khan and Tamerlane. Moscow, LitRes, 2010. 135 p. (In Russ.)

3. Monahov V., Monahova I. Heirs of the Great Mughals. Moscow, Mask, 2011. 271 p. (In Russ.)

4. Tammita-Delgoda S. India. History of the country. Moscow, Ecsmo; Sankt-Peterburg, Midgard, 2007. 352 p. (In Russ.)

5. Agibalova E. V., Donskoy G. M. General History. History of the Middle Ages. Grade 6: a textbook for educational organizations. Moscow, Education, 2019. 287 p. (In Russ.)

6. Boytsov M. A., Shukurov M. A. General History. History of the Middle Ages. Grade 6: a textbook for educational organizations. Moscow, Russian Word, 2021. 256 p. (In Russ.)

7. Vedyushkin V. A., Ukolova V. I. General History. Middle Ages. Grade 6: Textbook for educational organizations. Moscow, Education, 2021. 112 p. (In Russ.)

8. Iskrovskaya L. V., Fedorov S. E., Guryanova Yu. V. History of the Middle Ages. 6th grade. Textbook for educational organizations. Moscow, Education, 2020. 320 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мартыненко А. В. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, проф., Заслуж. работник высшей школы РМ.

Дивеев А. П. – магистрант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Martynenko A. V. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Prof., Honored Worker of the Higher School of the RM.

Diveev A. P. – Master's Degree Student of Department of Russian and World History and Methods of Teaching.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 08.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 08.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 62–68.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):62-68.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_62

Проблема межпоколенческой преемственности в свете концепции «социокода»

Евгений Генрихович Панов
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, EPanov@fa.ru,
http://orcid.org/0000-0002-4879-3092

Аннотация. Статья посвящена особенностям трансляции духовного опыта в рамках межпоколенческой преемственности. Ее рассмотрение проводится с методологических позиций концепции «социокода», что позволяет приблизить исследование к реалиям повседневной жизни людей и погруженность его в структуру обыденности. Наибольший интерес представляет анализ трансмутации духовного опыта. Он позволяет выявить смысловое содержание трансляции в трансформирующихся формах и в изменяющемся векторе социальной направленности. Трансмутация духовного опыта как составная часть межпоколенческой преемственности представляет особую форму сохранения на уровне повседневности ценностных и мировоззренческих ориентиров общества при кардинальном изменении социальной направленности их выражения. Исследование опирается на сопряженные концепции «культурного шока» и «культурной травмы», с помощью которых в отечественной и зарубежной литературе характеризуются процессы трансформации социальных процессов и явлений духовной сферы жизнедеятельности больших и малых общностей. Новизна методологического подхода позволяет принимать негативную социальную окраску различных аспектов межпоколенческой преемственности как результат трансмутации духовного опыта от поколения к поколению. Это позволяет осуществлять поиск выходов из состояния «общества травмы», характерного для современного российского общества. Результаты исследования могут быть использованы в научных разработках и образовательном процессе в сфере гуманитарного знания.

Ключевые слова: социокод, межпоколенческая преемственность, трансмутация, культурный шок, культурная травма

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета в 2022 г.

Для цитирования: Панов Е. Г. Проблема межпоколенческой преемственности в свете концепции «социокода» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 62–68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_62.

PEDAGOGY

Original article

The problem of intergenerational continuity in the concept of «sociocode»

Evgeny G. Panov
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, EPanov@fa.ru,
http://orcid.org/0000-0002-4879-3092

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the transmission of spiritual experience in the framework of intergenerational continuity. Its consideration is carried out from the methodological standpoint of the concept of «sociocode», which allows us to bring the study closer to the realities of everyday life and its immersion in the structure of everyday life. The analysis of the transmutation of spiritual experience is of the greatest interest. It allows us to identify the semantic content of translation in transforming forms and in the changing vector of social orientation. Transmutation of spiritual experience as an integral part of intergenerational continuity is a special form of preservation at the level of everyday values and worldviews of society with a radical change in the social orientation of their expression. The study is based on the conjugate concepts of

© Панов Е. Г., 2022

«culture shock» and «cultural trauma», which are used in domestic and foreign literature to characterize the processes of transformation of social processes and phenomena of the spiritual sphere of life of large and small communities. The novelty of the methodological approach allows us to accept the negative social color of various aspects of intergenerational continuity as a result of the transmutation of spiritual experience from generation to generation. This allows us to search for ways out of the state of «trauma society», typical of modern Russian society. The results of the study can be used in research and education in the field of humanities.

Keywords: sociocode, intergenerational continuity, transmutation, culture shock, cultural trauma

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University in 2022.

For citation: Panov E. G. The problem of intergenerational continuity in the concept of «sociocode». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):62-68. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_62.

Введение

В теоретическом анализе проблем межпоколенческой преемственности предметом отечественных исследований являются формы и методы трансляции духовного наследия как в современном российском обществе, так и в нашей истории. Прежде всего обращается внимание на детальное рассмотрение успехов и неудач в проведении государственной политики в области культуры, образования и воспитания. Такого рода теоретическую позицию необходимо дополнять анализом проецирования государственной политики на уровень повседневной жизни россиян, что демонстрирует действенность политики. Поэтому представляется возможным обратить внимание на предложенный отечественными исследователями подход, связанный с концепцией «социокода» [1]. На его основании при рассмотрении трансляции духовного опыта акцент делается на выявлении тех структур повседневности, которые остаются своеобразными «хранителями» исторической памяти в форме «консервации» социальных институтов, типов поведения или стереотипов отношения к обыденным явлениям. Следует отметить, что этот аспект рассмотрения межпоколенческой преемственности пока еще не широко включен в научные исследования. Однако можно предположить, что именно в смысловой обоснованности и принятии людьми определенных позиций в повседневной жизни ярче всего представлена специфика менталитета каждой культурно-исторической общности и передачи духовного опыта.

Обзор литературы

Проблематика методологии рассмотрения межпоколенческой преемственности духовного опыта с позиций концепции «социокода» нашла свое отражение в ряде коллективных монографий [2; 3] и сборников научных статей [4] Финансового университета. Для расширения методологической базы исследования используются работы по социальным аспектам «культурного шока» [5] и «культурной травмы» [6].

Материалы и методы

В основу статьи лег анализ процесса трансляции духовного опыта между поколениями россиян в последнее столетие на уровне их повседневного общения. В условиях череды кризисных явлений общественного развития отечественной истории прямая трансляция оказалась неоднократно прерванной, а процесс трансформации становился перманентным. Применение концепции «социокода», а также положений социального анализа состояния «культурного шока» и «культурной травмы» позволили сосредоточить внимание на недостаточно исследованном процессе трансмутации духовного опыта как особой форме межпоколенческой трансляции. На взгляд автора, на основании такого методологического подхода могут быть сформированы практические рекомендации по преодолению кризисных явлений межпоколенческой преемственности.

Результаты исследования

Понятие «социокода» позволило дать один из возможных обобщенных критериев типологизации локальных цивилизаций как информационной программы различных сфер жизнедеятельности членов общества и их образа жизни [7]. Такая нецифровизованная информационная система транслирует, трансформирует и трансмутирует основные мировоззренческие ориентиры и жизненные ценности посредством повседневной коммуникации внутри социального пространства, за его пределами, а также передачу этой программы от поколения к поколению. В целом «социокод» является своеобразной «инструкцией» процесса конструирования социальной реальности в деятельности всех субъектов культурно-исторической общности от государства до конкретного члена общества [2, с. 328–342]. Сам же процесс «конструирования» принимает различные формы: от теоретического формирования концепции «светлого будущего», принимаемого всем населением страны, до развития творческого потенциала личности членов общества.

Для повседневной жизнедеятельности «социокод» задает смысловые характеристики таких понятий, как «благосостояние», «социальная справедливость», «равенство» и т. п. В конструирование социальной реальности включаются идеальные и материальные условия жизнедеятельности, механизм общественного и личного целеполагания, средств и способов их достижения [8, с. 58–99]. Различия в «социокодах» культурно-исторических общностей проявляются при контактах их представителей в повседневной жизни. Они выражаются в режиме питания, привычной и комфортной одежде и других особенностях, с которыми сталкиваются туристы, выходящие за «интернационализированное» пространство современных отелей.

В описании предназначения «социокода» фиксируется смысловая определенность повседневности, которая строится на системе знаков и символов определенной культуры. Таким образом обеспечивается единство основных цивилизационных ценностей, а также принятие их членами социальной общности. Именно так создается основа для взаимопонимания, что закрепляется посредством активной коммуникации внутри сообщества и установления определенных поведенческих норм. Подвижность и постоянную изменчивость структуры социальных коммуникаций отражает понятие «среда», а сами коммуникации образуют особую структуру, которая обозначается понятием «сеть» [9].

Для характеристики содержания и форм межпоколенческой трансляции духовного опыта российской цивилизации использование новых подходов в рамках сложившейся традиции может дать новый импульс в исследованиях. Однако процесс трансляции даже в рамках методологии «социокода» достаточно подробно изучен и описан как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Он предполагает сохранение основных черт и характеристик духовного опыта как по содержанию, так и по форме. Сама же межпоколенческая преемственность может принимать более сложные формы, которые невозможно проследить только в рамках процесса трансляции. Совместимые же с ней процессы трансформации и трансмутации духовного опыта и основных мировоззренческих позиций воспринимаются и анализируются неоднозначно. Представляется, что для российской цивилизации в ее историческом развитии именно эти процессы оказали наиболее существенное влияние на межпоколенческую преемственность.

В понимании процесса трансформации духовного опыта в отечественной литературе представлено некое сходство методологических позиций [10], выраженное в анализе поэтапных изменений формы и содержания духовного опыта от поколения к поколению [11]. Основные теоретические выводы исследования процесса трансформации могут быть сведены к следующим позициям: выявление соотносимости процессов трансформации духовных ценностей с происходящими процессами социальных; социально-философский анализ источников трансформации и причин ее направленности; акцент на «точки бифуркации» в историческом развитии и на негативные стороны трансформации ценностей, выявление их обратного влияния на социальные процессы [12].

Эти положения, без сомнения, применимы к анализу социальных процессов развития России в последнее столетие, которые характеризуется крушением не только имперского монархического проекта, но и концепции существования СССР как сверхдержавы [13]. В этом отношении XX в. в российской истории можно рассматривать как сменяющие друг друга кризисные периоды общественного развития или те самые «точки бифуркации». Эти обстоятельства вызвали тотальное разрушение ранее сложившихся механизмов трансляции духовного опыта, что привело к формированию нескольких «потерянных поколений» [14]. Непрерывная при жизни одного поколения трансформация социальных процессов делает невозможным установить их корреляцию с трансформацией духовного опыта. Поэтому анализ необходимо дополнить рассмотрением процесса трансмутации российских духовных ценностей. В условиях наличия нескольких последовательных точек «бифуркации» исторического развития в течение жизни одного поколения процесс трансмутации межпоколенческих связей можно характеризовать через представления о «культурном шоке» и «культурной травме».

Наиболее популярным в научной литературе стало описание «культурного шока» как состояния психологического дискомфорта и дезориентации человека при столкновении с чужой культурной традицией [15]. Во второй половине XX в. таким образом описывалось состояние иммигрантов, путешественников и туристов. Однако уже в начале нашего века оно приобрело характер инструмента социального исследования. Например понятием «налоговый культурный шок» (*tax culture shock*) характеризовался процесс формирования налоговой культуры государств и стран, переживающих процессы трансформации политической и экономической системы [5]. Состояние «шока» было связано с тотальным заимствованием образцов налогообложения, несовместимых со сложившейся культурой реформируемых обществ Германии и СНГ.

Представление о «культурном шоке» возможно распространить на различные процессы в структуре трансмутации «социокода». Прежде всего необходимо отметить разрывы в декларируемых ценностях и мировоззренческих ориентирах, которые разрушают межпоколенческую трансляцию. Как правило, они связаны с заимствованиями, чуждыми сложившемуся «социокоду», что оказывает существенное воздействие именно на младшее поколение. Подчас сами заимствования непосредственно связаны с внедрением новых технологических процессов и сопутствующим им культурных явлений. Все это углубляет проблему «отцов и детей», закрепляя за старшим поколением позицию «ретроградов», а младших наделяя ролью «поборников прогресса». Американский этнограф М. Мид характеризовала такого рода состояние как «префигуративную» культуру, в которой за образец принимает идеализированное состояние другого общества [16].

Наибольший интерес в отношении исследований процесса трансмутации представляет своего рода «возвращение» следующих поколений к духовным ценностям прошлого в новых организационных формах. Опыт исторического развития России дает этому яркие примеры. По мнению Т. Шанина, революционный период трансформации общественного и политического устройства Российской империи в особой форме возродил определенные традиции российской духовности [17]. Прежде всего, это относится к традиции самоуправления российской крестьянской и городской общины, которая легла в основание сформированной в этот период структуры Советов. Опыт такого рода трансмутации оказал существенное влияние на развитие органов самоуправления в ходе революционных процессов во многих странах мира в начале прошлого века (Младотурецкая революция 1908 г., Синьхайская революция в Китае 1911 г., Мексиканская революция 1910–1917 гг.).

Далее отражение в общественном сознании этой трансмутации привело к изменению в подходах к пониманию процесса исторического развития России. В последней четверти прошлого века сформировалась историческая концепция «варварского общества», с помощью которой в отечественной историографии была предпринята попытка анализа не только средневековых обществ Северной Европы [18], но и княжеств Древней Руси [19]. Во многом в этих работах также нашли свое отражение и социальные процессы в СССР в период «оттепели». Выяснилось, что даже после институционализации Советов как органов государственной власти подобные им структуры самоуправления не только не утратили своего значения, но и приняли новые формы. Часть из них оказалась в «теневом» социальном пространстве, противостоящем государству не только в экономической, но и в политической сфере. Особое значение «теневые» структуры самоорганизации приобрели в период распада СССР в 90-е годы прошлого века.

Возможно предположить, что трансмутация духовного опыта имеет характерные черты, которые в рамках представлений о «культурном шоке» выражаются следующим образом. Во-первых, социальный смысл транслируется из поколения в поколение в своих существенных чертах без кардинальных изменений, что отличает процесс трансмутации от трансформации. Во-вторых, организационные формы и направленность социальных процессов, в которых осуществляется трансляция, предельно отличаются от соответствующих структур транслируемого опыта. В случае трансмутации духовный опыт оказывается транслируем в «теневые» или даже антиобщественные структуры, которые в дальнейшем развитии могут быть признаны революционными. В условиях победившего нового политического порядка те, кто боролся за его свержение, из преступников превращаются в героев, а их деятельность признается не «подрывной», а «прогрессивной». Ярким примером может служить отражение в сознании американцев событий Американской революции конца XVIII в.

Дополнить представление о характерных чертах процесса трансмутации возможно с позиций концепции «культурной травмы». Под этим понятием подразумевается изменение идентичности социальной общности под воздействием интерпретации в сознании ее членов определенных событий прошлого. В рамках этой концепции осуществляется поиск новых смысловых и причинно-следственных связей между событиями и явлениями, которые ранее считались несущественными или не взаимозависимыми. Путем конструирования «культурных травм» малые и большие общности осуществляют политику единения путем формирования некой социальной реальности повседневного существования [20].

В качестве примера такого рода трансмутации можно рассматривать проблему «Немецкой вины» как сформированной реальности коллективной ответственности всех следующих поколений немцев за преступления, содеянные в период нацистской Германии. Основные позиции этой «культурной травмы» сформулировал К. Ясперс после поражения Германии во Второй мировой войне [21]. Однако именно эта «вина» стала одним из факторов последующего духовного возрождения немецкого народа. Воспроизводство культурной травмы в последующих поколениях оказывается способом самоидентифи-

кации и своеобразной трансляцией духовного опыта с целью единения нации [22].

Социальное значение «культурной травмы» может выражаться двояко. С одной стороны, травма может стать «символической матрицей» самосознания, возрождаемой в памятниках и ритуалах, которые становятся особой формой межпоколенческой трансляции. Такая форма переживания травмы следующими поколениями и является трансмутацией, обеспечивающей единство поколений. С другой стороны, травма становится «консолидирующей матрицей», противопоставляя всех сопереживающих событие тем, кто не признает себя причастным к нему. Дистанцирование от «непострадавших» устанавливает жесткие внешние границы сообщества [23, с. 15–16].

Опираясь на выдвинутые западными социологами характеристики этого состояния социума [24], отечественные исследователи предлагают новые подходы и формирование особого понятийного аппарата исследования «общества травмы». [6, с. 27.]. В подобных обществах выявляется особая форма трансмутации духовного опыта, которая выражается в нарастающих страхах населения как по отношению к будущему страны, так и в отношении собственной судьбы. Это вызывает не только миграцию населения за пределы Родины, но и нарастающую «внутреннюю иммиграцию». Одной из форм таковой признается переселение молодежи в столичные центры, гарантирующие некие стандарты жизни, а также перспективы трудоустройства и карьеры. Анализ такого социального состояния важен не сам по себе, а как поиск путей выхода из состояния стагнации. Предельную важность в этом случае приобретают именно духовные основания социального возрождения, которые найдут отклик во всех слоях населения и во всех поколениях.

Обсуждение и заключения

В качестве выводов проведенного исследования по проблеме межпоколенческой преемственности можно констатировать:

1. Преимуществами методологии «социокода» в исследовании проблем межпоколенческой преемственности являются приближенность исследователя к реалиям повседневной жизни людей и погруженность его в структуру обыденности. Поэтому практические рекомендации могут быть достаточно конкретными и действенными.

2. В исследовании межпоколенческой трансляции с позиций «социокода» наиболее интересным представляется анализ трансмутации духовного опыта. Он позволяет выявить смысловое содержание трансляции в трансформирующихся формах и в изменяющемся векторе социальной направленности.

3. Трансмутация духовного опыта как составная часть межпоколенческой преемственности представляет особую форму сохранения на уровне повседневности ценностных и мировоззренческих ориентиров общества. Выявление конкретных характеристик процесса трансмутации возможно с использованием методологических подходов концепций «культурного шока» и «культурной травмы».

4. Спецификой трансмутации как формы является кардинальное изменение социальной направленности трансляции ценностей от поколения к поколению и ее уход в «теневые» стороны общественной жизни. Так, коллективизм российской молодежи находит свое выражение в помощи обучающихся друг другу в процессе списывания на экзамене. Парадоксальность и негативная социальная окраска таких явлений должна не отпугивать исследователя, а напротив, привлекать его внимание. Это позволит дать действенные рекомендации раскрытия потенциала духовного опыта последующими поколениями.

Список источников

1. Петров М. К. Язык. Знак. Культура. М. : Наука, 1991. 328 с.

2. Трансформация ценностной парадигмы в русской философии: опыт российско-словацкого осмысления : коллективная монография / под ред. Т. Н. Серегиной. Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2018. 210 с.

3. Столкновение VS сближение цивилизаций: коллективная монография / под ред. Н. А. Ореховской, Т. Н. Серегиной. Казань : Отечество, 2020. 570 с.

4. Межпоколенческие коммуникации: on-line, of-lane социальные практики: сборник научных статей / под ред. Н. А. Ореховской, Т. Н. Серегиной, О. В. Шевченко. Казань : Отечество, 2019. 411 с.

5. Nerré B. The Japanese Post-War Tax Culture Shock Reconsidered // Paper accepted for presentation at the 2005 Tax History Conference “Historical Perspectives on Tax Law and Policy” organized by Tax Analyst, the UCLA School of Law, and the Cambridge University Centre for Tax Law. UCLA, Los Angeles, CA, USA, July 17–19, 2005.

6. Тощенко Ж. Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М. : Весь мир, 2020. 352 с.

7. Жиров М. С. Социокоды культуры и перспективы этнофутуризма в аспекте методологических подходов М. К. Петрова // Научные ведомости БелГУ. Сер. Философия. Социология. Право. 2018. Т. 43. № 4. С. 750–755.

8. Пигров К. С. Социальная философия : учебник. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 296 с.

9. Рослякова Л. А. Роль социальных сетей в жизни молодежи // Молодой ученый. 2019. № 3 (241). С. 375–376.

10. Исаев Д. П. Трансформация опыта предпринимательства в России в контексте формирования и эволюции профессиональных династий // Власть. 2019. Т. 27. № 6. С. 148–156.

11. Концептосфера «духовность»: трансформация смыслов в медиатизированном социуме : словарь под ред. В. В. Антроповой. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2018. 310 с.

12. Янгузин А. Р. Трансформация духовных ценностей: вопросы теории и практики // Кант. № 3 (24), 2017. С. 88–92.

13. Grinëv Andrei V. Transformation of the Russian «Leviathan» over the Centuries // International Social Science Review. 2017. Vol. 93. Issue 2. Article 2.

14. Адерихин В. С. Молодежная субкультура и межпоколенческие отношения в современной России: алгоритм формирования диалога поколений : диссертация ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2013. 148 с.

15. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Research Article // Practical Anthropology, July 1. 1960. Volume: os-7 issue: 4, page(s): 177–182.

16. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. 429 с.

17. Шанин Т. Революция как момент истины: Россия 1905–1907 – 1917–1922 годы / пер. с англ. Е. М. Ковалева. М. : Весь мир, 1997. 560 с.

18. Гуревич А. Я. Проблемы генезиса феодализма в Западной Европе. М. : Высшая школа, 1970. 224 с.

19. Фроянов И. Я., Дворниченко А. Ю. Города-государства Древней Руси. Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1988. 369 с.

20. Alexander J. Toward a theory of cultural trauma // Cultural trauma and col-lective identity / Ed. by J. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. Smelser. Berkeley, California : University of California Press, 2004. P. 1–30.

21. Ясперс К. Вопрос о виновности. О политической ответственности Германии. М. : Прогресс, 1999. 146 с.

22. Репина Л. П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). Препринт WP6/2003/07. М. : ГУ ВШЭ, 2003. 44 с.

23. Травма: пункты : сборник статей / сост. С. Ушакин и Е. Трубина. М. : Новое литературное обозрение, 2009. 903 с.

24. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001. № 1. С. 6–16.

References

1. Petrov M. K. Language. Sign. Culture. Moscow, Nauka, 1991. 328 p. (in Russ.)

2. Transformation of the value paradigm in Russian philosophy: the experience of Russian-Slovak understanding. Collective monograph. Ed. T. N. Seregina. Kazan, Print-Service-XXI century, 2018. 210 p. (in Russ.)

3. Clash of VS convergence of civilizations. Collective monograph. Ed. T. N. Seregina, N. A. Orekhovskaya. Kazan, Otechestvo, 2020. 570 p. (in Russ.)

4. Intergenerational communications: on-line, oflane social practices: a collection of scientific articles. Ed. N. A. Orekhovskaya, T. N. Seregina, O. V. Shevchenko. Kazan, Otechestvo, 2019. 411 p. (in Russ.)

5. Nerré B. The Japanese Post-War Tax Culture Shock Reconsidered, in: Paper accepted for presentation at the 2005 Tax History Conference «Historical Perspectives on Tax Law and Policy» organized by Tax Analyst, the UCLA School of Law, and the Cambridge University Centre for Tax Law. UCLA, Los Angeles, CA, USA, July 17-19, 2005.

6. Toshchenko Zh. The society of trauma: between evolution and revolution (experience of theoretical and empirical analysis). Moscow, The whole world, 2020. 352 p. (in Russ.)

7. Geerov M. S. Sociocodes of culture and prospects of ethnofuturism in the aspect of methodological approaches M. K. Petrova. *Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Filosofiya. Sociologiya. Pravo* = Scientific Bulletin of BelSU. Ser. Philosophy. Sociology. Right. 2018; 43(4):750-755. (in Russ.)

8. Pigrov K. S. Social Philosophy: Textbook. St. Petersburg, St. Petersburg Publishing House University, 2005. 296 p. (in Russ.)

9. Roslyakova L. A. The role of social networks in the lives of young people. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2019. № 3 (241). P. 375-376. (in Russ.)

10. Isaev D. P. Transformation of business experience in Russia in the context of the formation and evolution of professional dynasties. *Vlast'* = Power. 2019; 27(6):148-156. (in Russ.)

11. Conceptosphere «spirituality»: the transformation of meanings in a mediatized society: a dictionary, ed. B. B. Anthropovoy. Chelyabinsk, Chelyab. Publishing House state University, 2018. 310 p. (in Russ.)

12. Yanguzin A. R. Transformation of spiritual values: questions of theory and practice. *Kant.* 2017; 3(24):88-92. (in Russ.)

13. Grinëv Andrei V. Transformation of the Russian «Leviathan» over the Centuries. *International Social Science Review.* 2017; 93(2). Article 2.

14. Aderikhin V. S. Youth subculture and intergenerational relations in modern Russia: algorithm of formation of dialogue of generations: the dissertation ... the

candidate of sociological sciences. Rostov-on-Don, 2013. 148 p. (in Russ.)

15. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. Research Article. *Practical Anthropology.* July 1. 1960; 7(4):177-182.

16. Mead M. Culture and the world of childhood. Selected works. Moscow, The main edition of the eastern literature of the publishing house «Science», 1988. 429 p. (in Russ.)

17. Shanin T. Revolution as a moment of truth: Russia 1905-1907 – 1917-1922 / trans. with English by E. M. Kovaleva. Moscow, The whole world, 1997. 560 p. (in Russ.)

18. Gurevich A. I. Problems of the genesis of feudalism in Western Europe. Moscow, Higher school, 1970. 224 p. (in Russ.)

19. Froyanov I. Ya., Dvornichenko A. Yu. City-states of Ancient Russia. Leningrad, Leningrad University Press, 1988. 369 p. (in Russ.)

20. Alexander J. Toward a theory of cultural trauma. *Cultural trauma and collective identity* / Ed. by J. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. Smelser. Berkeley, California, University of California Press, 2004. P. 1-30.

21. Jaspers K. The question of guilt. On the political responsibility of Germany. Moscow, Progress, 1999. 146 p. (in Russ.)

22. Repina LP Cultural memory and problems of historiography (historiographical notes). Preprint WP6 / 2003/07. Moscow, HSE, 2003. 44 p. (in Russ.)

23. Trauma: items: Collection of articles / Comp. S. Ushakin and E. Trubina. Moscow, New Literary Review, 2009. 903 p. (in Russ.)

24. Shtompka P. Social change as trauma. *Sociologicheskie issledovaniya* = Sociological research. 2001; 1:6-16. (in Russ.)

Информация об авторе:

Панов Е. Г. – доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, канд. филос. н., доц.

Information about the author:

Panov E. G. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Статья поступила в редакцию 31.03.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 31.03.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 69–74.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):69-74.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_69

Необратимые и обратимые процессы в образовании: фактор управления

Людмила Михайловна Перминова
Московский государственный областной университет (МГОУ), Москва, Россия, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Аннотация. Проблема качества российского образования по-прежнему остается актуальной, несмотря на полувековые попытки (после запуска первого искусственного спутника Земли) сохранить его как доказавшего превосходство советской школы, признанное во всем мире. Однако высокий потенциал успешности школьного обучения стал заметно снижаться уже с начала 60-х гг. прошлого века. Анализ динамики развития общего среднего образования, модернизации высшего образования в русле Болонского процесса, не слишком удачная стратегия стандартизации в системе непрерывного образования приводит к мысли о трансформациях в образовании как необратимых и обратимых процессах, усматривая в них фактор управления развитием образования. В статье проблема необратимости / обратимости в образовании рассматривается в контексте социальной философии: учения о типах научной рациональности и фаз культурно-исторического развития общества.

Ключевые слова: образование, обучение, трансформационные процессы; научная рациональность, стабильная и транзитивные фазы социума, необратимые и обратимые процессы, управление; школьные образовательные стандарты

Для цитирования: Перминова Л. М. Необратимые и обратимые процессы в образовании: фактор управления // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 69–74. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_69.

PEDAGOGY

Original article

Irreversible and reversible processes in education: a management factor

Lyudmila M. Perminova
Moscow State Regional University (Moscow State University), Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Abstract. The problem of the quality of Russian education is still relevant, despite half a century of attempts (after the launch of the first artificial satellite of the Earth) to preserve it as having proved the superiority of the Soviet school, recognized throughout the world. However, the high potential for the success of schooling has been noticeably declining since the early 60s of the last century. The analysis of the dynamics of the development of general secondary education, the modernization of higher education in line with the Bologna process, not too successful strategy of standardization in the system of continuing education leads to the idea of transformations in education as irreversible and reversible processes, seeing them as a factor in managing the development of education. The article considers the problem of irreversibility/reversibility in education in the context of social philosophy: the doctrine of the types of scientific rationality and phases of cultural and historical development of society.

Keywords: education, training, transformational processes; scientific rationality, stable and transitive phases of society, irreversible and reversible processes, management; school educational standards

For citation: Perminova L. M. Irreversible and reversible processes in education: a management factor. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):69-74. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_69.

© Перминова Л. М., 2022

Введение

1. Неравномерный характер развития общества и его институтов через смену фаз устойчивости / стабильности и изменчивости / транзитивности определяется признаками: системность, сложность, неоднородность, динамичность, отличающимися друг от друга способами связи элементов, особенностями развития и функционирования, мерой системности и динамики [1]. Фаза **стабильного** развития общества содержит стадии: 1) интеграции как начала стабилизации, 2) либерализации, 3) стагнации и 4) кризиса. Логика фазы **транзитивного** развития включает: 1) стадию генезиса, 2) плюрализации, 3) дивергенции и 4) рационализации [2]. Педагогической иллюстрацией фаз стабильности и транзитивности может служить динамика учебных планов в советской / российской школе [3].

Глобализация, интеграция и модернизационные инверсии, характерные для транзитивной фазы развития общества, стимулировали трансформационные процессы, которые, в свою очередь, оказали существенное влияние на развитие образования и управление образовательными структурами. Традицией стала половинчатость и незавершенность образовательных реформ. Особенно заметным становится это явление с середины 60-х прошлого века – начала *стагнации* с последующим *кризисом*; не получили развития попытки интенсифицировать образование ни дидактическая система Л. В. Занкова [4, с. 238–247], ни система обобщающего обучения (В. В. Давыдов), ни технология поэтапного формирования умственных действий (Д. Б. Эльконин), ни усовершенствованные учебные программы по русскому языку и математике, ни, наконец, реформа 1984 г., направленная на преодоление «болевых точек» гуманитарного содержания: «низкого уровня языковой грамотности учащихся, их этической и эстетической неразвитости, физического нездоровья» (М. М. Постников. Школа с уклоном в будущее // Учит. газета от 25 марта 1987 г.). Явственно обозначилась комплексная проблема необратимости в школьном образовании, имеющая социально-философское объяснение в контексте смены фаз общественного развития.

Обзор литературы

Трансформационные процессы, цифровизация социальных институтов стимулировали риски в гуманитарной сфере, поставив на повестку дня проблему обратимости / необратимости в системе образования, различные аспекты которой освещались на Научном семинаре в НИУ ВШЭ (филиал, Санкт-Петербург, 12.03.2022). О. Е. Лебедев, анализируя стратегию и тактику управления системой образования в России, отмечает, что в современной истории отечественного школьного образования с определённой долей условности можно выделить три «точки возврата», связанные с тремя событиями, которые произошли в 1988 г. (Всесоюзный съезд учителей), 2001 г. (укрепление вариативной системы образования благодаря инновациям 90-х гг. XX в.) и 2020 г. (возвращение в школы системной воспитательной работы – согласно поправке к Закону «Об образовании в РФ» от 31.07.2020 г.) [5, с. 3–7]. Влияние стратегии и тактики управления на содержание математического образования (качество учебных программ, учебников) в СССР и постсоветской России, подготовку учителя рассматривает И. П. Костенко, доказывая его неуклонное снижение за почти 100-летний период (1917–2013 гг.) [6]. Социокультурный ракурс информационного общества как общества постмодерна через призму деформации ценностей, включая образование, рассматривается в работах С. В. и О. Б. Ивановых, в частности [7], в монографии [4, с. 197–199] и др. Итак, можно сделать вывод о влиянии объективных и субъективных факторов на образование и обучение. Анализ источников показал, что *объективный фактор* детерминирован: целями управления развитием образования («игра на понижение», «упрощение и опрощение»); несовершенством учебных программ и учебников; нарушением связей образовательной преемственности (между уровнями системы школьного образования; между общим средним и профессиональным образованием); между теорией и практикой обучения. *Субъективный фактор*, безусловно, связан с объективным фактором, влияющим на мотивацию и развитие обучающихся, их ценностное отношение к учению и самооценку, но может иметь и самостоятельный характер, о чем свидетельствует наша работа в системе ДПО: недостаточность профессиональной подготовки школьных учителей в вузах, низкий уровень обучения в системе ДПО (ПК, ППК), который зачастую обусловлен методологической узостью образовательных программ, концентрацией внимания на методиках преподавания в ущерб дидактической подготовке как важнейшей составной части методологической подготовки учителя. Закономерным следствием этих дефицитов являются дидактические затруднения учителей [8]. Различные виды учительских затруднений в первую очередь влияют на самооценку учащихся и, как следствие, довольно быстро приводят к угасанию интереса к учению, стимулируя интеллектуальную пассивность обучающихся. Предпосылки необратимости как рисков в обучении незаметно закладываются в начальной школе, усиливаются в 5–6 классах, становясь явно заметными в 7–9 классах, приобретая угрожающий характер в старшей школе. В гуманитарных

процессах необратимость есть смысл связывать с условиями и средствами достижения цели. Исчерпанность средств по отношению к цели (но не обязательно с достижением планируемого результата) может стать фактором необратимости. Эти явления имеют объяснение контекстом и логикой динамических фаз общественного развития.

Материалы и методы

В процессе изучения проблемы обратимости / необратимости в образовании, междисциплинарной в своей сути, использованы социально-философские, педагогические, методические источники, нормативные Документы об образовании [1–12]; материалы экспериментальной работы в ГБОУ СОШ № 1504 (г. Москва); применялись инструменты исследования – в совокупности эмпирических и теоретических методов: изучение литературы, педагогический эксперимент, посещение уроков, анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация.

Результаты исследования

Социально-философский подход к анализу событий недавнего прошлого указывает на закономерность перехода в постреформенный период (1984–1988 гг.) отечественной школы в стадию *генезиса транзитивной фазы*, поскольку возникла потребность в культурно-исторической теории Л. С. Выготского и оказались привлекательными гуманистические идеи педагогического сотрудничества (опыт учителей-новаторов); однако методический опыт не мог стать рычагом поворота всей системы образования – необходима была коренная смена мономодели советской школы. За 12 лет модернизированная российская школа буквально в режиме бега реализовала *стадии генезиса, плюрализации и дивергенции* – лицензирование и аккредитация инновационных образовательных организаций логично завершали XX в., открывая путь *рационализации* системе образования, упразднив промежуточные виды ОУ (школы-гимназии и школы-лицеи) через стандартизацию обучения (2001–2004 гг.).

Контекст необратимости: некоторое качество достигает своей противоположности, следовательно, есть «порог качества», за пределами которого отсутствуют необходимые ресурсы для его активного «существования» и использования. В диалектическом развитии качества должна быть «точка невозврата» (т. е. нет ресурса для возврата качества как предпосылки возобновления его действия: утрачено необходимое содержание или способ деятельности, или ценность, например, язык: «Многое может создать народ, но язык – никогда. Умер язык в устах народа – умер и народ. Язык жив, пока он жив в устах народа» (К. Д. Ушинский). Действует фактор нарушенных или разрушенных связей – ассоциативных, содержательно-логических, системных и даже ризомных (когда из хаоса может возникнуть новая структура, основанная на разнородных связях). Базовая роль системной структуры знаний в содержании образования и в сознании ученика – условие целостности системы. В обучении фактором необратимости в значительной степени является нарушение принципа *общности общего* – важнейшего принципа и условия преемственности, когда в первую очередь разрушаются связи, лежащие в основе систематичности знаний и их системности [4, с. 257–266]. Ресурс развития равен нулю. Наиболее «убедительно» выглядят школьные знания, фрагментарно оставшиеся в памяти, но способ их применения утрачен, забыт безвозвратно. В памяти сохраняются знания, усвоение которых опиралось на целостность психолого-педагогического цикла, но на его закономерностях не останавливают внимание ни педагоги вуза, ни школьные учителя. Итак, проблема необратимости – это проблема рисков в образовании.

В пространстве и времени «точка невозврата» – это линия монотонности, повторяемости алгоритма (навык = умение / без ресурса развития умения); алгоритм функционирует на уровне актуального развития ученика и не содержит ресурса, место которому в зоне ближайшего развития. Происходит угасание цели как системообразующего фактора, мотива как смыслообразующего элемента ценности. Фактор управления в образовательных результатах играет важную роль: так, в содержании ФГОС-2004 и ФГОС-2010 определенно видны дефициты в управленческой деятельности, которые существенно затрудняли реализацию преемственности в образовании и обучении. К ним следует отнести: дефициты в области методологии процесса обучения, в теории содержания образования, методологии педагогического исследования.

Анализ Документов о школьных образовательных стандартах[1] показал: а) методологическую и содержательную незавершенность обоснования ФГОС-2004 и ФГОС-2010 как образовательных стандартов первого и второго поколений; б) отсутствие теоретического обоснования их взаимосвязи как препятствие установления преемственности в обучении; в) противоречие между дидактическим и психологическим, приведшее к непониманию учителями того, как с помощью содержания образования, изложенного педагогическим языком (ЗУНы,

[1] Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования : в 2 частях / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004 ; Федеральный государственный стандарт основного общего образования. М. : Минобрнауки РФ. Приказ от 17.12.2010.

ОУУН, ключевые компетенции), можно формировать то, что представлено и измеряется в психологических единицах (УУД) [9–11]. Это одна сторона вопроса. Другая сторона заключается в половинчатости каждой реформы: не успели обеспечить управление реализацией ФГОС-2004, как на повестке дня уже Документы о ФГОСах-2010, а затем и о ФГОС-2020, интерпретирующих предыдущий формат школьных образовательных стандартов.

Анализ ФГОС-2004 показал, что методологическую основу ОС первого поколения составляют деятельностный и компетентностный подходы. Однако компетентностный подход, заявленный во ФГОС-2004, нуждался в основательной проработке и доработке. В содержании ФГОС-2004 отсутствует главное – ориентация этих нормативов *на сензитивные периоды* развития ребенка, а ФГОС – это тот содержательно-деятельностный базис, без овладения которым в сензитивные периоды жизни ребенка оказывается невозможным реализация его личных и профессиональных целей, социальная адаптация, личностное самоопределение. Компетентностный подход не обосновывался теоретически применительно к школе, ключевые компетенции не были выделены как таковые. Их нет в этом Документе, а есть только «Требования к изучению…», что не одно и то же. То есть был предложен камуфляж результата – фактор рисков в обучении и развитии школьника [9].

Доработка методологического и теоретического аспектов ФГОС-2004 и ФГОС-2010 применительно к дидактике и обучению опиралась на логико-дидактический подход [10] и включала: 1) подведение теоретического основания – деятельностный подход (теорию деятельности) под системную совокупность общеучебных умений и навыков как общее, без которого не бывает частного [11], 2) тем самым удалось доказать функциональную неоднородность групп общеучебных умений и навыков (ОУУН) в их взаимосвязи, исключив их традиционную рядоположенность в дидактике и методиках обучения [11; 12]; 3) из «Требований к результатам» изучения учебных дисциплин выделить те глаголы, которые наделялись функцией ключевых компетенций и компетентностей (условие: эта глагольная совокупность должна иметь место во всех учебных предметах) [9]; 4) установить содержательно-логическую связь ключевых компетенций (КК) и ОУУН, и 5) тем самым определить состав ключевых компетенций; 6) упорядочить выделенное множество КК – их оказалось более 70, – для чего следовало найти научно-методологическое основание в виде когнитивно-гносеологических структур, общих для научного и учебного познания: познавательные функции научного знания – описательная, объяснительная, предсказательная, – овладение которыми основано на использовании общих для научного и учебного познания лексических структур (что, где, когда…; отчего, и др.) [10–12].

Обсуждение и заключения

Сравнительно-сопоставительный анализ общеучебных умений и навыков в их функциональной неоднородности в структуре деятельности и системного множества универсальных учебных действий, представляющих целостный психологический формат деятельности (потребности-мотивы-цель-операции и действия – самоконтроль / самокоррекция – результат), показал их полную корреляцию относительно системной / целостной структуры деятельности. Это означает следующее. Функциональная неоднородность общеучебных умений в структуре деятельности означает, что: 1) *организационные* умения являются *базовыми* в структуре деятельности (целеполагание и целеосуществление, планирование деятельности, самоконтроль, самоанализ, коррекция деятельности, рефлексивная оценка результата); 2) *информационные* умения выполняют *ориентировочную* функцию (найти главное слово в тексте, составить план, тезисы, работать с таблицами и др.); 3) *интеллектуальные* умения выполняют *инструментально-технологическую* функцию, поскольку с их помощью происходит обработка информации (анализ, синтез, классификация и др.); 4) *коммуникативные* умения суть *показательные* (в устной и письменной речи «показывают» меру организованности мысли и слова, сознательность и последовательность изложения, логичность мышления, культуру речи / монолога, диалога). Универсальные учебные действия в совокупности личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД также указывают на соответствие деятельностным структурам. Личностные и регулятивные УУД соотносимы с организационными ОУУН; познавательные УУД есть интеграция информационных и интеллектуальных ОУУН, поскольку в познавательной деятельности имеет место функциональная связь *ориентировочного* и *исполнительского* и *контрольного* компонентов (обратная связь, регуляция и саморегуляция деятельности); коммуникативные УУД однозначно соотносимы с коммуникативными ОУУН (*показательными* качествами владения УУД). Таким образом, доказана взаимная корреляция психологического и дидактического в содержании ФГОС первого и второго поколений. Но главное в том, что в содержании ФГОС-2010 указывается, что «школа должна разрабатывать Программу развития универсальных учебных действий у учащихся (п. 18.2.1, с. 29) с пояснением:

«Программу формирования общеучебных умений и навыков» (там же, п. 18.2.1, с. 29). В разделе «Требования к метапредметным результатам» все виды метапредметных результатов выражены в категории «умение» (там же, с. 6–7). В этом доказательство содержательно-логической связи ОУУН и УУД. Упорядочивание ключевых компетенций осуществлено на основе использования логико-научной характеристики познавательных функций научного знания и лексических структур, раскрывающих их когнитивно-гносеологический смысл для субъекта: к описательной функции (что, где, когда, сколько, как?), к объяснительной функции (отчего, почему, зачем?), для предсказательной функции научного знания (что будет, если…?). Интерпретация познавательных функций и лексических структур относительно функциональных групп общеучебных умений и навыков показала, что информационные умения соотносимы с описательной функцией научного знания, интеллектуальные умения – с объяснительной и предсказательной функциями научного знания; организационные и коммуникативные умения «поддерживаются» всеми группами познавательных функций и их лексическими структурами. Ключевая компетенция как сложное образование, общее для всех предметов, логично должна состоять из инвариантной и вариативной частей, т. е. из общеучебных умений и предметной части (знания, специальные умения, ценности), и ориентирована либо на описание, либо на объяснение, либо на предсказание. На этой логико-дидактической основе оказалась возможной их группировка. Изложенное и дополненное дидактической интерпретацией системности знаний концептуально выражает сущность логико-дидактического подхода в обучении. Соотношение (взаимосвязь) умений и действий (дидактического и психологического) описывается следующим: 1. Умение есть форма предъявления действия и показатель его сформированности в деятельности ученика; показатель качества действия; 2. Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта; 3. Умение и действие связаны неразрывно, как форма и содержание; 4. Умение есть высшая форма реализации и материализации действия; 5. Деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений и навыков, свидетельствующих об их качестве и сформированности универсальных учебных действий и ключевых компетентностей в деятельности обучающихся [11, с. 30]. Своевременная работа по преодолению дефицитов в управлении процессом реализации ФГОС исключала бы риски в обучении и «снимала» в определенной степени проблему необратимости в образовании.

Учитывая ценностную миссию воспитания (2020 г.), с надеждой смотрим в будущее отечественного образования – но этого недостаточно для возрождения фундаментальности образования.

Список источников

1. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. М., 1992. 192 с.
2. Сергейчик Е. М. Философская рациональность как основа осмысления исторического процесса : автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1997. 34 с.
3. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. … д-ра пед. наук. М., 1995. 415 с.
4. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) : монография. М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.
5. Лебедев О. Е. Управляемость образовательного процесса: «точка возврата» // Необратимые и обратимые процессы в системе образования. Программа и материалы для дискуссии : научный семинар, 12 марта 2022 г. СПб. : НИУ ВШЭ, 2022. С. 3–7.
6. Костенко И. П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы : монография. М. : ФГБОУ ВПО РГУПС, 2013. 502 с.
7. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики : монография. М. : Русское слово – учебник, 2020. 160 с.
8. Бабанский Ю. К. Педагогический процесс. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. С. 252–434.
9. Перминова Л. М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика, 2005, № 10. С. 95–102.
10. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход в обучении // Педагогика. 2004. № 1. С. 18–25.
11. Перминова Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика, 2010. № 4. С. 25–33.
12. Николаева Л. Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков : автореф. дис. … канд. пед. наук. М. : ИТИП РАО, 2009. 26 с.

References

1. Stepin V. S. Philosophical anthropology and philosophy of science. Moscow, 1992. 192 p. (In Russ.)
2. Sergejchik E. M. Philosophical rationality as the basis for understanding the historical process: thesis of dis. … Dokt. Ped. Sc. Saint-Petersburg, 1997. 34 p. (In Russ.)

3. Perminova L. M. Theoretical foundations of the design of the content of school education dis. … Dokt. Ped. Sc. Moscow, 1995. 415 p. (In Russ.)

4. Perminova L. M. Modern didactics: from Comenius to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics) : monograph. Moscow, School Technologies, 2021. 296 p. (In Russ.)

5. Lebedev O. E. Manageability of the educational process: "point of return". *Neobratimye i obratimye processy v sisteme obrazovanija. Programma i materialy dlja diskussii* = Irreversible and reversible processes in the education system. Program and materials for discussion : scientific seminar, March 12, 2022. Saint-Petersburg, SRI HSE, 2022. P. 3-7. (In Russ.)

6. Kostenko I. P. The problem of the quality of mathematical education in the context of historical retrospective: monograph. Moscow, FSBEI HPE RSUPS, 2013. 502 p. (In Russ.)

7. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Educational space as a modus of educational policy : monograph. Moscow, Russian word – textbook, 2020. 160 p. (In Russ.)

8. Babanskiy Ju. K. Pedagogical process. Selected pedagogical works. Moscow, Pedagogy, 1989. P. 252-434. (In Russ.)

9. Perminova L. M. Educational standards in the context of schooling. *Pedagogika* = Pedagogy. 2005; 10:95-102. (In Russ.)

10. Perminova L. M. Logical-didactic approach in teaching. *Pedagogika* = Pedagogy. 2004; 1:18-25. (In Russ.)

11. Perminova L. M. Didactic interconnection of school educational standards of the first and second generations. *Pedagogika* = Pedagogy. 2010; 4:25-33. (In Russ.)

12. Nikolaeva L. N. Logical and didactic foundations of the formation of students' general educational skills and abilities: thesis of dis. … Cand. Ped. Sc. Moscow, ITIP RAO, 2009. 26 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Перминова Л. М. – профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Information about the author:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 08.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 08.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 75–80.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):75-80.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 374: 373.3(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_75

Использование продуктивных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе

Юлия Николаевна Соколова[1*], Лариса Павловна Карпушина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия
[1]yu.n.sokolova@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-0275-1559
[2]lkarpushina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3257-1102

Аннотация. В исследовании актуализируется значимость формирования творческой личности на начальном этапе получения образования путем целенаправленного включения обучающихся в активный процесс добывания знания и его применения относительно новых обстоятельств, обеспечивающего приобретение младшими школьниками опыта творческой деятельности в ходе внеурочной работы. В статье рассмотрены продуктивные методы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе, дается обоснование необходимости их использования в формировании исследуемого феномена, описывается опыт организации внеурочных занятий, в которых центральным звеном выдвигается проблемная ситуация, моделирующая условия творческой деятельности познающего субъекта, включенного в противоречие.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, младшие школьники, внеурочная работа, продуктивные методы

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методы и приемы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе».

Для цитирования: Соколова Ю. Н., Карпушина Л. П. Использование проблемных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 75–80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_75.

PEDAGOGY

Original article

The use of productive methods in the formation of the creative activity experience among younger students in extracurricular work

Yuliya N. Sokolova[1*], Larisa P. Karpushina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]yu.n.sokolova@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-0275-1559
[2]lkarpushina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3257-1102

Abstract. The study actualizes the importance of the formation of a creative personality at the initial stage of education by purposefully including students in the active process of obtaining knowledge and applying it to relatively new circumstances, which ensures that younger students acquire experience in creative activity during extracurricular work. The article discusses the productive methods of forming the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work, provides a rationale for the need to use them in the formation of the phenomenon under study, describes the experience of organizing extracurricular activities in which the problem situation is put forward as a central link, modeling the conditions for the creative activity of a cognizing subject included in a contradiction.

© Соколова Ю. Н., Карпушина Л. П., 2022

Keywords: experience of creative activity, younger schoolchildren, extracurricular work, productive methods

Acknowledgments: the article was prepared as part of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic «Methods and techniques for the formation of the experience of creative activity among younger students in extracurricular work».

For citation: Sokolova Yu. N., Karpushina L. P. The use of productive methods in the formation of the creative activity experience among younger students in extracurricular work. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):75-80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_75.

Введение

В настоящее время возрастает потребность социума в активных людях, соответствующих новым мировым реалиям. Динамично трансформирующемуся российскому обществу и государству нужны творческие личности, мобильно адаптирующиеся к изменяющейся среде, готовые к интенциональности в ситуации выбора, способные самостоятельно принимать ответственные решения.

Нормативно-правовые документы в сфере российского образования (Национальный проект «Образование»[1], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года[2], Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования[3]) особое внимание уделяют освоению обучающимися способов решения проблем творческого и поискового характера путем получения новых знаний, их преобразования и применения соответственно новой ситуации.

В современной образовательной политике актуализируется проблема формирования опыта творческой деятельности у подрастающего поколения, поскольку сегодня от обучающегося требуется наличие определенных личностных образований, обеспечивающих создание субъективно нового продукта на основе ви́дения новых связей между объектами и явлениями, умений преодолевать трудности, гибко и творчески применять полученные знания в практической деятельности (З. Ш. Гаджиева, И. Е. Жуковская, Т. Е. Тлегенова, О. Ю. Ужан и др.).

Формирование опыта творческой деятельности особенно важно в младшем школьном возрасте, когда у ребенка закладываются основы становления субъектной позиции, умения анализировать, оценивать свою деятельность, развиваются способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, формируется система базовых оснований личности и т. д. (Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Поэтому велика значимость вовлечения младших школьников в творческую деятельность, формирования у них потребности в самостоятельном поиске, познании и «открытии» нового (И. В. Арябкина, С. Б. Барашкина, Н. В. Боркина, Л. П. Дормидонтова, М. Г. Заббарова и др.).

Внеурочная работа может оказать существенное содействие в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников, так как предоставляет условия для индивидуального развития личности обучающегося, накопления субъектного опыта участия и организации практической деятельности, направленной на познание, творчество, преобразование себя и окружающей действительности (Л. В. Байбородова, Д. В. Григорьев, Н. В. Новикова, С. И. Сабельникова и др.).

Обзор литературы

Опыт творческой деятельности как самостоятельный компонент содержания образования впервые выделили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. На сегодняшний день рассмотрению сущности и структуры данного понятия посвящены работы Н. В. Боркиной, З. Ш. Гаджиевой, А. Г. Захарова, Л. Е. Князевой, Ю. В. Митрофановой, З. А. Степанчук, З. М. Тимофеевой, Т. Е. Тлегеновой и др.

В современных исследованиях опыт творческой деятельности представлен как «совокупность, приобретаемая в процессе самостоятельного нахождения нестандартного решения проблемы в ситуации неопределенности, обеспечивающее ее преобразование» [1, с. 49].

Каждый возрастной этап обусловлен рядом специфических предпосылок формирования опыта творческой деятельности. Начинать целенаправленно осуществлять данный процесс необходимо в младшем школьном возрасте, ко-

[1] Национальный проект «Образование». URL: https://edu.gov.ru/national-project/about/ (дата обращения: 20.12.2021).

[2] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 22.01.2022).

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf (дата обращения: 15.01.2022).

торый является «важнейшим сензитивным периодом овладения творческими образцами поведения, модифицирования и трансформации собственного опыта творческой деятельности» [2, с. 372]. Немецкие исследователи В. Калвейт, Х. Клейн, Г. Нойнер придерживаются мнения о том, что если в начальной школе не использовать имеющиеся возможности для развития творчества, то в старших классах это можно сделать с большим напряжением или вовсе невозможно [3].

Ведущие отечественные психологи (Л. П. Буева, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.) подробно описывают феномен младшего школьного возраста. На основе теоретического анализа возрастной характеристики младшего школьного возраста нами были выделены *психологические предпосылки формирования опыта творческой деятельности у младшего школьника*: 1) появление новообразований: наглядно-образного мышления, готовности к планированию, анализу, выполнению самостоятельных действий, начальной рефлексии; 2) активность, побуждающая к практической творческой деятельности; 3) формирование базовых оснований личности: произвольность поведения, инициативность, желание создавать новое, рисковать, преодолевать трудности, позитивное отношение к деятельности [4, с. 48].

В результате проведенного исследования мы выяснили, что *опыт творческой деятельности младших школьников* – это интегративное личностное образование, характеризующееся с учетом возрастных особенностей потребностью «открытия» нового в ходе преодоления возникающих трудностей; знанием алгоритма выполнения определенных действий при решении проблем, умением осуществлять самостоятельный выбор эффективных способов достижения результата, способностью контролировать, корректировать и оценивать творческую деятельность, обеспечивающую готовность личности к преобразованию себя и окружающего мира [5].

В формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе важное место, на наш взгляд, занимают продуктивные методы, выделенные И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным: проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый), исследовательский [6]. Мы разделяем точку зрения В. И. Андреева, согласно которой продуктивные методы являются основой творческой деятельности, представляя собой «систему правил деятельности педагога и деятельности обучающегося, разработанных с учетом педагогических закономерностей управления и самоуправления с целью развития интуитивных процедур деятельности обучающихся в решении творческих задач» [7, с. 217].

Продуктивные методы требуют освоения знания «через открытие». Младший школьник принимает позицию «добытчика», погружаясь в ситуацию собственного незнания. Ребенку необходимо спрогнозировать знание, сконструировав его в сознании и оформив результат поиска и решения в своей речи. Опыт творческой деятельности формируется как следствие преодоления трудностей и решения жизненных проблем. Знание, приобретенное благодаря собственным творческим усилиям, имеет свойство применения в реальной жизненной практике. Показателями результативности использования продуктивных методов в формировании у младших школьников опыта творческой деятельности становятся способность видеть и понимать проблему, предлагать нестандартные способы решения, умение рассматривать объект с разных сторон и точек зрения, понимать других участников творческой деятельности.

Материалы и методы

В процессе проведения исследования использовались научные труды И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина, А. В. Хуторского, посвященные дидактическим основам методов обучения и их ресурсам, которые в современных условиях способны обеспечить результативное формирование опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе, тем самым выполнив требования социального заказа, определяющего направленность начального общего образования на взращивание творческой личности путем ее целенаправленного включения в процесс добывания знания и его применения относительно новых условий.

В изыскании применялись методы анализа и синтеза для изучения организации продуктивного обучения; обобщения, сравнения и систематизации наиболее эффективных методов обучения, способствующих формированию у младших школьников опыта творческой деятельности.

Результаты исследования

Стержневой основой формирования у младших школьников опыта творческой деятельности выступает проблемный характер организации занятий во внеурочной работе посредством активного применения продуктивных методов. Центральным звеном выдвигается проблемная ситуация, моделирующая условия творческой деятельности обучающихся и характеризующая взаимодействие ребенка с окружающей действи-

тельностью, его психическое состояние познающего субъекта, включенного в противоречие, некую среду вероятности.

Во внеурочной работе мы использовали три типа проблемных ситуаций в зависимости от того, какой из структурных компонентов действия представлялся как неизвестное (классификация А. М. Матюшкина [8]). Первый тип предполагал ситуации, в которых усваиваемым неизвестным являлась *цель (предмет действия)*. Например, тема «Загадочные звуки»: Каждый день нас окружает множество звуков. Мы постоянно что-то слышим: голос человека, шорох ветра, пение птиц, рычание собак, хруст веток, дверной звонок, журчание воды, звон бокалов и т. п. Однако не все, что мы слышим, можно отнести к звукам. Стук дождя часто называют «Музыкой дождя», хотя звуком он не является. Чем это можно объяснить? (Ответ: Звук и шум не синонимичные понятия. Звук представляет собой колебания, воспринимаемые органами чувств, в то время как хаотическое, беспорядочное смешение звуков называется шумом).

Ко второму типу относились ситуации с неизвестным усваиваемым *способом действия*. Например, тема «Граффити-маркет»: Еще в глубокой древности люди изображали животных на стенах пещер, вылепливали их из глины или отливали статуэтки из различных металлов. Каждый человек видел свой образ и представлял свой вариант того или иного животного. Почему же и сегодня в рисунках или скульптурах прошлого мы узнаем птицу, быка, собаку, лошадь, рыбу и т. п.? (Ответ: Мы узнаем окружающие нас предметы или объекты потому, что человеческая память хранит их схемы).

Третий тип включал проблемные ситуации, где неизвестное составляло *новые условия действия.* Так, изучая тему «Иллюзия в реальности», обучающиеся слушали через морскую раковину шум моря. После этого детям предлагалось приложить к уху обычную чашку и сравнить шумы. (Ответ: Звуковой шум, который мы слышим, на самом деле всего лишь шум крови, протекающей по нашим сосудам).

Представленные типы проблемных ситуаций имели различное дидактическое назначение. Одни использовались при усвоении новых знаний, другие – способа выполнения или усвоения творческого действия. Важным в применении этой классификации явилось выделение в качестве основания достигнутого младшими школьниками уровня личностного развития, интеллектуальных и творческих возможностей, обеспечивающих накопление и формирование их опыта.

Во внеурочной работе по формированию опыта творческой деятельности у младших школьников мы применяли способы создания проблемных ситуаций, выделенные М. И. Махмутовым. Формой реализации того или иного способа выступали такие методические приемы организации проблемных ситуаций, как «постановка проблемного вопроса, задания, проблемной задачи, демонстрация опыта, применения сочетания слова и наглядности» [9, с. 172].

В качестве примеров организации проблемных ситуаций можно предложить следующие:

«Побуждение обучающихся к теоретическому объяснению несоответствующих фактов или явлений». Пример: «На протяжении большого количества времени живые голоса специально приглашенных актеров озвучивают мультипликационные фильмы. В последнее время с появлением технических компьютерных программ мы все чаще наблюдаем искусственно созданное озвучивание персонажей. Почему? В чем причины таких перемен?» Столкновение с внешними несоответствиями явлений вызывало у младших школьников стремление к их объяснению. Это активизировало поисковую мыслительную активность в получении необходимой информации. Анализируя ситуацию, дети пытались установить причинно-следственные связи между противоречивыми явлениями.

«Использование ситуаций, возникающих при решении обучающимися поставленных образовательных и жизненных практических задач». Проблемные ситуации в таких случаях возникали при самостоятельном достижении младшими школьниками поставленных перед ними практических целей. Например, перед обучающимися выдвигалась практическая задача: предложить образ сценического костюма для вокального коллектива. Одни ребята сразу приступили к непосредственному придумыванию и составлению эскиза костюма. Другие приступили к работе лишь после уточнения цели деятельности (Как называется коллектив? Каков возраст участников коллектива? Какие песни входят в его репертуар?). В процессе рассуждений обучающиеся самостоятельно подошли к формулировке проблемы: «Может ли любой красивый сценический костюм быть использован для вокальных коллективов разных направлений (эстрадный, народный, академический вокал)?» Подобные ситуации приводили к самостоятельному определению обучающимися целей творческой деятельности, выводам и умозаключениям, поиску необходимой информации для выполнения практических задач, нахождению различных путей решения проблем и осуществлению выбора эффективных способов достижения результата.

«Постановка проблемных заданий на объяснение фактов, явлений или поиск путей их применения на практике». Например, ребятам не-

обходимо было объяснить следующее явление: «Голос в аудиозаписи представляется иным. Это происходит потому, что мы его слышим «не тем ухом». Что имеется в виду? Как это понимать?». Или другое задание: «Звук имеет способность превращаться в свет. Это явление носит название «сонолюминесценция». Его возникновение возможно, если в воду опустить резонатор. Тогда создается сферическая ультразвуковая волна, в фазе которой образуется «кавитационный» пузырек. Он растет, а затем сжимается и быстро схлопывается. В этот момент появляется свет. Подумайте, каковы пути практического применения подобного явления?» Использование данных ситуаций позволяло заострить внимание обучающихся на противоречии, мобилизовав их на решение проблемы.

Обсуждение и заключения

Исследование показало, что продуктивные методы способствуют возникновению поисковой доминанты, обеспечивающей активность мыслительной деятельности обучающихся. Проблемные ситуации, создаваемые на внеурочных занятиях путем их применения, привлекают внимание младших школьников к заданию, вопросу, теме; пробуждают познавательный интерес и стимулируют мотивы творческой деятельности. Поставив ребенка перед интеллектуальным затруднением, они помогают обнаружить противоречие между обнаруживающейся познавательной потребностью и неосуществимостью ее удовлетворения посредством имеющегося запаса знаний, умений, способов действия, опыта [10–12]. Методы проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский способствуют самостоятельному определению обучающимся наличия проблемы, обозначению плана и направления поиска путей выхода из возникшего затруднения. Таким образом, использование во внеурочной работе продуктивных методов обеспечивает результативное формирование опыта творческой деятельности у младших школьников.

Список источников

1. Карпушина Л. П., Соколова Ю. Н., Варданян Ю. В. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании : монография / под ред. Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой. Саранск, 2021. С. 47–57.
2. Shukshina T. I., Neyasova I. A., Serikova L. A. Diagnosis of the level of assimilation of the social experience by younger schoolchildren // Life Science Journal. 2014. 12 (12). Pp. 371–374.
3. Резерв успеха – творчество / под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна ; пер. с нем. И. И. Огородниковой. М. : Педагогика. 1989. 120 с.
4. Неясова И. А., Соколова Ю. Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 45–51.
5. Соколова Ю. Н. Формирование опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе : автореф. дис. … канд. пед. наук. Саранск, 2022. 27 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
7. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань : Центр инновационных технологий. 2012. 608 с.
8. Матюшкин А. М., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С., Яковлева Е. Л. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Педагогика. 1991. 160 с.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М. : Педагогика. 1975. 368 с.
10. Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф. Формирование социально-значимых качеств у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 42–47.
11. Винокурова Н. В., Мазуренко О. В., Спиренкова Н. Г., Васенина С. И. Повседневные социокультурные практики детей дошкольного возраста в условиях региона // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 3 (47). С 35–41.
12. Karpushina L. P., Kozlova T. A., Asatryan O. F., Parshina L. G., Militsina O. V. Theoretical and Methodical Foundations of Supplementary Education for Children by Means of Art in a Multicultural Region // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. № 9 (2). P. 1–13.

References

1. Karpushina L. P., Sokolova Yu. N., Vardanyan Yu. V. Pedagogical aspects of mastering the experience of social and creative activity of students in additional education. *Social'noe vospitanie detej i podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii* = Social education of children and adolescents in additional education: monograph / ed. L. P. Karpushina, T. A. Kozlova. Saransk, 2021. Pp. 47-57. (in Russ.)
2. Shukshina T. I., Neyasova I. A., Serikova L. A. Diagnosis of the level of assimilation of the social experience by younger schoolchildren. *Life Science Journal.* 2014; 12(12):371-374.
3. The reserve of success is creativity / ed. G. Neuner, V. Calveit, H. Klein: translated from German

I. I. Ogorodnikova. Moscow, Pedagogy, 1989. 120 p. (in Russ.)

4. Neyasova I. A., Sokolova Yu. N. Features of the formation of experience of creative activity among younger schoolchildren in conditions of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4(32):45-51. (in Russ.)

5. Sokolova Yu. N. Formation of the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work: author. dis. … cand. ped. sciences. Saransk, 2022. 27 p. (in Russ.)

6. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow, Pedagogy, 1981. 186 p. (in Russ.)

7. Andreev V. I. Pedagogy: textbook course for creative self-development. 3nd ed. Kazan, Center for Innovative Technologies, 2012. 608 p. (in Russ.)

8. Matyushkin A. M., Shumakova N. B., Yurkevich V. S., Yakovleva E. L. Development of creative activity of schoolchildren / ed. A. M. Matyushkina. Moscow, Pedagogy, 1991. 160 p. (in Russ.)

9. Makhmutov M. I. Problem-based learning. Basic questions of theory. Moscow, Pedagogy, 1975. 368 p. (in Russ.)

10. Karpushina L. P., Pupkova N. F. Formation of socially significant qualities in younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 1:42-47. (In Russ.)

11. Vinokurova N. V., Mazurenko O. V., Spirenkova N. G., Vasenina S. I. Everyday socio-cultural practices of preschool children in the conditions of the region. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 3(47):35-41. (In Russ.)

12. Karpushina L. P., Kozlova T. A., Asatryan O. F., Parshina L. G., Militsina O. V. Theoretical and Methodical Foundations of Supplementary Education for Children by Means of Art in a Multicultural Region. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 9(2):1-13.

Информация об авторах:

Соколова Ю. Н. – старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования.

Карпушина Л. П. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р пед. наук, доц.

Вклад авторов:

Соколова Ю. Н. – определение методологии статьи, теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста.

Карпушина Л. П. – критический анализ и доработка текста.

Information about the authors:

Sokolova Yu. N. – Senior lecturer of Department of Art and Music Education.

Karpushina L. P. – Professor of Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors:

Sokolova Yu. N. – definition of the methodology of the article, theoretical analysis of the literature on the research problem; preparation of the initial version of the text.

Karpushina L. P. – critical analysis and revision of the text.

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 31.03.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 31.03.2022; accepted for publication 04.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 81–86.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):81-86.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 78: 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_81

Этнокультурная направленность дирижерско-хоровой подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка»)

Надежда Ивановна Чинякова[1*], Инна Сергеевна Кобозева[2], Тамара Алексеевна Козлова[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]chinyakova-n@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-0083-4374
[2]kobozeva_i@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7972-4436
[3]toma_68@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4383-8789

Аннотация. В статье рассматривается актуальность этнокультурной направленности дирижерско-хоровой подготовки студента педагогического образования профиля «Музыка» в контексте требований современного состояния отечественной культуры российского социума. Дается характеристика организации дирижерско-хоровой подготовки и ее интеграция с процессами вокально-хорового развития бакалавров и взаимосвязи с учебными дисциплинами историко-теоретической, исполнительской и музыкально-методической направленности. Приводится специфика реализации данного процесса и, опираясь на многолетний опыт его осуществления на кафедре художественного и музыкального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ), раскрываются возможности повышения результативности этого аспекта обучения студентов, посредством анализа осваиваемых сочинений и их воспроизведения с элементами моделирования условий, приближенных к бытованию музыкальных жанров произведений и имитирующих практику их социализации в народе.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая подготовка, этнокультурная направленность в образовании, освоение хоровых произведений

Благодарности: статья подготовлена 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 «Этнокультурная направленность дирижерско-хоровой подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка»)».

Для цитирования: Чинякова Н. И., Кобозева И. С., Козлова Т. А. Этнокультурная направленность дирижерско-хоровой подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 81–86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_81.

PEDAGOGY

Original article

Ethno-cultural orientation of Bachelors' conductor and choir training in pedagogical education (profile «Music»)

Nadezhda I. Chinyakova[1*], Inna S. Kobozeva[2], Tamara A. Kozlova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]chinyakova-n@yandex.ru[*], https://orcid.org/ 0000-0003-0083-4374
[2]kobozeva_i@mail.ru, https://orcid.org/ 0000-0002-7972-4436
[3]toma_68@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4383-8789

Abstract. The article considers the relevance of the ethno-cultural orientation of the conductor-choral training of the Bachelor of pedagogical education of the profile «Music» in the context of the requirements of the current state of the national culture of the Russian society. The article describes the organization of conductor

© Чинякова Н. И., Кобозева И. С., Козлова Т. А., 2022

and choral training and its integration with the processes of vocal and choral development of Bachelors and the relationship with academic disciplines of historical-theoretical, performing and musical-methodical orientation. The specifics of the implementation of this process are given and, based on many years of experience in its implementation at the Department of Art and Music Education of M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, the possibilities of improving the effectiveness of this aspect of student learning are revealed by analyzing the compositions being mastered and reproducing them with elements of modeling conditions close to the existence of musical genres of works and imitating the practice of their socialization in the people.

Keywords: conductor and choral training, ethno-cultural orientation in education, mastering choral works

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of scientific activity of partner universities for network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Ethno-cultural orientation of conductor and choral training of Bachelor of pedagogical education (profile «Music»)».

For citation: Chinyakova N. I., Kobozeva I. S., Kozlova T. A. Ethno-cultural orientation of Bachelors' conductor and choir training in pedagogical education (profile «Music»). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):81-86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_81.

Введение

Дирижерско-хоровая подготовка бакалавров педагогического образования по профилю «Музыка» является обязательным элементом профессионального становления студентов. Основанием этому служит исторически доказанная эффективность применения в музыкально-образовательном процессе вокально-хорового исполнительства, которое нуждается в организации хормейстера. Приобретаемая бакалаврами дирижерско-хоровая компетентность предполагает развитие не только исполнительских и музыкально-педагогических способностей, но и умения применять их в соответствии с конкретными условиями реализации музыкально-образовательного процесса. К таковым относится, в частности, музыкально-социальное пространство, в котором педагог должен ориентироваться, уметь его использовать в профессиональной сфере и направлять на самосовершенствование.

Сказанное приобретает сегодня особую значимость, поскольку в современном российском обществе, как указывает В. В. Миронов, присутствует замена подлинной народной культуры на массовую (поп-культуру), и это находит яркое проявление в музыкальном пространстве социума [1]. Данные тенденции, по мнению А. С. Запесоцкого, стали причиной того, что «Россия лишилась великой национальной культуры как магистрального пути своего развития» [2, с. 59]. Следовательно, в преодолении сложившейся ситуации требуется восстановление утраченного статуса, через донесение до россиян и осознание ими ценности отечественной культуры во всем ее этническом многообразии и значимости в системе явлений культуры мира. Как подчеркивает Т. В. Поштарева, в последнее время повысилась важность воспитания в высокой степени образованных и культурных граждан, которые способны самореализовываться «в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп» [3, с. 3].

В решении данной проблемы особая роль отводится образованию, призванному формировать культуру, в том числе и музыкальную, у подрастающего поколения полиэтнического социума, которым является Россия. Это актуализирует значимый фактор социализации представителей такого общества – этнокультурный подход к образованию. Его исследование и применение в практике дирижерско-хоровой подготовки студентов-музыкантов МГПУ позволило накопить опыт и выявить возможности повышения эффективности данного обучения.

Обзор литературы

В педагогической науке термин *этнокультурное образование* появился в конце прошлого века, став выводом исследований, направленных на повышение у населения нашей страны уровня национальной идентичности. Очевидным действенным рычагом реализации этого понятия служит образование, которое является организованным процессом приобщения учащихся к ценностям культуры (по С. И. Гессену), создаваемых некими известными или неизвестными авторами – представителями народа определенной национальности.

Опираясь на разработки многосоставных и довольно сложных понятий «этнос», «культура» и «образование», В. К. Шаповалов в монографии и докторской диссертации (1997) обобщает их в самостоятельной дефиниции. Продолжая в последующие годы изучение феномена этнокультурного образования (А. Б. Афанасьева, Л. П. Карпушина, Т. К. Солодухина, Е. А. Ангархиев, А. Н. Басова, А. Н. Дубкова, Н. Н. Жукова, И. В. Жуковский и др.), оно и сегодня сохраняет для теоретической и прикладной педагогики неизведанные аспекты. В частности, к тако-

вым относятся методические стороны освоения учебного вокально-хорового материала в классе хорового дирижирования в ходе подготовки будущих учителей музыки. Это становится особо актуальным, поскольку даже при наличии ценных работ, включающих номенклатуру учебно-музыкального содержания этнокультурного образования, остается слабо освещенной практика реализации данного процесса в условиях освоения хорового дирижирования, что понижает его результативность и в будущем затрудняет студентам перенос получаемого опыта в профессиональную деятельность.

Материалы и методы

Продвижение к цели исследования потребовало использования дополняющих друг друга общенаучных методов: изучение научной и методической литературы и ее критический анализ, осмысление опыта осуществления дирижерско-хорового и вокально-хорового обучения будущих учителей-музыкантов в вузе, определение перспектив эффективного внедрения в данном процессе этнокультурного направления образования, обсуждение потенциала применения представленных разработок с действующими профессионалами музыкантами-педагогами. Исследование имеет двухчастное строение, база реализации – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева». В ходе первой фазы выявлены теоретико-методологические основы включения этнокультурного образования в ход дирижерско-хоровой подготовки студентов и проанализированы возможности повышения эффективности этой практики. На втором этапе определены и сформулированы ведущие положения методики организации этнокультурного образования в рамках дирижерско-хоровой подготовки бакалавров, перспективы использования которой обсуждены с практикующими педагогами.

Результаты исследования

Определение дефиниции *этнокультурное образование* сегодня не имеет единой трактовки, поскольку она обобщает три сложных понятия, формулируемых с позиций многих наук поразному. Так, культура рассматривается согласно двух ведущих подходов – аксиологического и деятельностного, к которым еще добавляются осмысления этого понятия культурологией, антропологией, историей, религией, философией, социологией, психологией, этикой, эстетикой и т. д. Опираясь на часто предлагаемую трактовку культуры как совокупности выработанных социумом ценностей, этнокультуру можно рассматривать с уточнением, что они произведены представителями определенного этноса. Исходя из этого, следует согласиться с формулировкой А. Б. Афанасьевой. По ее мнению, этнокультурное образование представляет собой «целостный учебно-воспитательный процесс освоения содержания этнокультуры» [4, с. 37]. Важным здесь является осуществление данного обучения «с одновременным освоением ценностей мировой культуры» учащимися, что позволяет осмыслить частное явление в контексте включающей его целостности [5, с. 31]. В таких условиях реализация этнокультурного подхода, по утверждению Л. П. Карпушиной, актуализирует его принципы (культуротворчества, диалога культур и т. д.), что «будет способствовать формированию представителей полиэтнического социума», умеющих самореализовываться в поликультурной среде» [6, с. 32].

Для внедрения этнокультурной ориентации в практику музыкального образования необходимы кадры, процесс подготовки которых также должен носить одноименную направленность, подразумевающую совершенствование личностных качеств будущего профессионала (гражданственности, патриотизма, толерантности и т. д.) и формирование у него этнокультурно-педагогической, этносоциокультурной и этномузыкально-педагогической компетентности, то есть способности осуществлять соответствующее развитие обучающихся. Данное требование распространяется и на дирижерско-хоровую подготовку будущих педагогов-музыкантов, имеющую особенности реализации в рамках этого образовательного процесса.

В отличие от освоения других видов музыкального исполнительства, дирижерско-хоровая подготовка студентов носит бинарный характер, обобщая органически связанную между собой в хоровом искусстве деятельность дирижера и хористов. Поэтому реализация центральных учебных дисциплин «Хоровое дирижирование» и «Хоровое пение и практическая работа с хором» обеспечивает приобретение постепенно усложняющихся навыков исполнительских действий и взаимодействий. Так, освоение дирижирования происходит сначала с воображаемым хоровым коллективом, звучание которого имитирует концертмейстер, а на старших курсах с реальным учебным исполнительским коллективом на занятиях в хоровом классе. Принцип от простого к сложному присутствует и при приобретении студентом вокально-хоровых навыков через практику пения в хоре и разучивание хоровых голосов партитур в классе дирижирования. Данная организация взаимопроникновений процессов освоения двух видов исполнительства приводит к их интеграции, алгоритм которой позволяет воспитать самостоятельного музыканта-педагога.

Указанный синтез направлений подготовки в обучении не только отражает обусловленность действий дирижера и хора, но и подразде-

ляет бакалавров на две категории ролевых субъектов, что расширяет возможности обучения в диалоге и полилоге, формируя тем самым «умение работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» [7, с. 44]. Учебная деятельность ролевых субъектов дирижерско-хоровой подготовки имеет коллективный и публичный характер, начиная с репетиционной работы, что повышает ответственность бакалавров за качество ее выполнения и открывает перспективы в изучении музыкального материала, который является основой становления специалиста в любой сфере исполнительства, позволяет реализовать актуальные принципы и методы обучения, в том числе и этнокультурный подход к образованию.

Учитывая, что ведущим средством знакомства с музыкальной культурой любого этноса является изучение принадлежащих ему произведений, то включение в учебный репертуар студента-дирижера или учебного хора соответствующих сочинений способствует осуществлению этнокультурной ориентации в обучении. Однако формальное освоение партитуры такой музыки будет иметь минимальный результат. Только создание комплексного представления изучаемого произведения относительно этнокультуры и музыкального искусства разных и многих народов родной страны и всего мира может обеспечить системное знание, глубокое проникновение в сущность музыкального опуса, понимание его образно-эмоциональной драматургии и исполнительских задач. Для достижения этого необходим всесторонний анализ сочинения, что является обязательным требованием в дирижерско-хоровой подготовке, предполагает учебное аннотирование произведений в классе дирижирования и озвучивание студентом-дирижером результатов таких исследований на хоровых репетициях. Особую значимость с позиций этнокультурного подхода для этой деятельности имеет изучение историко-теоретических, исполнительских и музыкально-педагогических аспектов произведений в сопоставлении с явлениями других культур. Такое «исследование произведения способствует налаживанию в сознании обучающихся связи музыки с жизнью через ее реализацию в чувственно-эмоциональной сфере и раскрытие средств данного отображения» [8, с. 73].

Представленные особенности усиливают межпредметные связи дирижерско-хоровой подготовки с учебным курсом «Хороведение», музыкально-исполнительскими, теоретико-историческими и музыкально-методическими дисциплинами. При акцентуации этнокультурной составляющей обучения также возникает потребность в интеграции с учебными дисциплинами соответствующей содержательной направленности: «Народное музыкальное творчество», «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» и т. д. Особую важность в данном контексте приобретают знания этнической культуры и музыкального искусства родного края, методических основ этномузыкального образования, помогающие обосновать художественно-исполнительские выводы и музыкально-педагогические перспективы изучаемых произведений. Так, в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева с этой целью бакалаврами осваиваются следующие учебные дисциплины: «История музыкальной культуры и образования мордовского края», «Теория и практика изучения музыкального искусства Мордовии в общеобразовательных организациях», а перечисленные выше более общие учебные курсы обязательно включают аспекты, касающиеся преломления их титульной проблематики в условиях мордовского этноса.

Следует отметить, что фольклорное музыкальное искусство имеет жанровую основу, происходящую из определенных действий людей, народных традиций, обрядов и т. д. В условиях дирижерско-хоровой подготовки существует возможность выявить и осознать эту обусловленность, опираясь как на изучение музыкального материала и связанной с ним теории, так и конкретизировав содержание произведения посредством анализа литературного текста, почти всегда имеющегося в вокальном фольклоре (чего нет в инструментальной музыке). В результате этого настроение опуса может «обрести» своего «носителя» (определенный образ), уточнить условия реализации им эмоций, причины их возникновения и развития (образная драматургия) и т. д. Данные знания, чаще сначала получаемые дирижером, могут дополняться в работе с хором над необходимой художественной выразительностью в пении. Эффективным здесь является погружение студентов хора в «атмосферу» произведения, проживание эмоций его героев в задаваемых песней ситуациях, а если повествование ведется от третьего лица, то прочувствование и душевного состояния «рассказчика». Для достижения этого целесообразно данные аспекты обсуждать с хористами, сообщать им ведущую информацию и ставить вопросы, ответы на которые помогут бакалаврам понять художественную ценность произведения и его значимость в культуре этноса и мира. Также в контексте выявления образной драматургии осваиваемых произведений является полезной реализация мультимедийных проектов (видеоклипы, презентации, визуализации музыки и т. д.).

Более сложным по организации, но весьма продуктивным с позиций реализации этнокультурной направленности является имитирование или моделирование на занятиях элементов драматизации содержания песни или условий ее бытования, чему способствует возможность варьировать и сочетать формы обучения и виды учебной музыкальной деятельности студентов в рамках процесса дирижерско-хоровой подготовки. Например, осваивая музыкальные номера из 1 картины одноактной оперы «Мордовская свадьба» Н. В. Кошелевой, хор может разделяться и выполнять роли действующих лиц (подруги невесты, друзья жениха, его родители и родственники). При выявлении функций каждого номера, написанного в соответствии со свадебным мокшанским обрядом, в исполнении-драматизации от хора не потребуется передвижений, а будет достаточно жестикуляций, но музыка станет «прожитой», «увиденной изнутри» студентами, что приведет к эмоциональному ее воплощению, осознанию художественной ценности и педагогического потенциала явлений мордовской музыкальной культуры. В таких условиях бакалавру «необходимо стать творцом и, значит, ему нужна свобода, которую обеспечивают знания и умения», приобретаемые в ходе обучения [9, с. 297].

Представленные особенности реализации этнокультурной направленности в дирижерско-хоровой подготовке бакалавра педагогического образования по профилю «Музыка» дает студенту возможность укрепить личностную этнокультурную идентичность, что обеспечивает изучение родной вокально-хоровой музыки и знакомство с ценностями мировой музыкальной культуры. Это помогает будущему учителю расширить круг приобретенных компетенций, повысить уровень способности к адаптации «в современных социально-культурных условиях, а также успешно выступать в роли созидателя музыкальной культуры общества» и воспитателя подрастающего поколения многоликой музыкальной культуры великой России [10, с. 176].

Обсуждение и заключения

Осуществленное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Этнокультурное образование или этнокультурная направленность образования предполагает освоение учащимися в ходе процесса обучения ценностей этнической культуры с параллельным изучением ими явлений мировой культуры. Учитывая большой учебно-воспитательный потенциал этнокультурной направленности образования, его актуализация в современных условиях целесообразна. Для реализации этнокультурного образования требуются квалифицированные педагогические кадры, что должна во многом обеспечить их подготовка в вузе.

2. Одним из важнейших элементов культуры является музыкальное искусство, воспитательный потенциал которого всегда использовался в сфере образования, в том числе и его этнокультурного направления. Деятельностный подход позволяет освоить навык общения с музыкой, что актуализирует применение в музыкальном образовании максимально рентабельного исполнительства – его вокально-хорового вида, которое нуждается в дирижерском руководстве.

3. Дирижерско-хоровая подготовка является обязательным направлением становления будущих учителей музыки в педагогическом вузе. Она должна включать этнокультурную направленность, позволяющую студентам получить соответствующее развитие и приобрести компетенции по реализации аналогичного образования в роли педагога.

4. Дирижерско-хоровая подготовка в педагогическом вузе имеет возможности по созданию благоприятных условий, позволяющих активизировать учебную деятельность, сделать ее более осознанной и творческой, минимизировать возможность формального освоения студентами этнокультурного музыкального содержания. Обсуждение данных исследования получило положительную оценку у практикующих педагогов.

Список источников

1. Миронов В. В. Поп-культура: симуляция культуры и философии // Философия обществу : сборник научных трудов. Вып. 2. СПб. : Изд. СПбУ, 2007. С. 201–219.

2. Запесоцкий А. С. Культурные права граждан // Культура : взгляд из России : избранные научные труды. СПб. : СпбГУП ; М. : Наука, 2014. С. 42–63.

3. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 41 с.

4. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля: монография. СПб. : ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. 188 с.

5. Козлова Т. А. Этнокультурная подготовка бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») в ходе изучения дисциплины по выбору «Народное музыкальное творчество» // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 30–33.

6. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума // Гумани-

тарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 29–33.

7. Волегова Ю. Б., Кобозева И. С. Вокально-хоровая подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2 (38). С. 40–46.

8. Чинякова Н. И. Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 4 (20). С. 71–75.

9. Чинякова Н. И. Практика формирования готовности к профессиональной деятельности студента-музыканта педагогического вуза // Социальные и культурные практики в современном российском обществе : материалы IV Всероссийской научно-методической конференции, 17–26 апреля 2019 г., Новосибирск / под общ. ред. О. В. Капустиной, М. В. Чельцова ; в 2-х частях. Ч. 2. Новосибирск : НГПУ, 2019. С. 293–299.

10. Кобозева И. С., Плохов А. В., Чинякова Н. И. Музыкальное исполнительство и образование сквозь призму подготовки учителя // Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 175–180.

References

1. Mironov V. V. Pop culture: the simulation of culture and philosophy. *Filosofiya obshchestvu* = Philosophy of society: collection of scientific works. Saint-Petersburg, SPU, 2007. Vol. 2. Pp. 201-219. (In Russ.)

2. Zapesotsky A. S. Cultural rights. *Kul`tura: vzglyad iz Rossii* = Culture: view from Russia : selected scientific works. Saint-Petersburg, SpBHUU; Moscow, Science, 2014. Pp. 42-63. (In Russ.)

3. Poshtareva T. V. Formation of ethno-cultural competence of pupils in multi-ethnic educational environment thesis dis. ... doctor of pedagogical Sciences. Stavropol, 2009. 41 p. (In Russ.)

4. Afanasyeva A. B. Ethnocultural education as a phenomenon of the cultural field. Monograph. Saint-Petersburg, 2014. 188 p. (In Russ.)

5. Kozlova T. A. Ethno-cultural training Bachelors of pedagogical education (profile «Music») during the elective course «Folk Music». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 2(30):30-33. (In Russ.)

6. Karpushina L. P. The ethno-cultural approach to education as a factor of successful socialization of representatives of multi-ethnic society. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2(22):29-33. (In Russ.)

7. Volegova Yu. B., Kobozeva I. S. Vocal and choral training as a means of professional competence formation of pedagogical higher education institution students. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 2(38):40-46. (In Russ.)

8. Chinyakova N. I. Meaning of students' analytical activitiy in the system of continuous music education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2014; 4(20):71-75. (In Russ.)

9. Chinyakova N. I. Practice of formation of readiness for professional activity of the student-musician of pedagogical higher education institution. *Social`ny`e i kul`turny`e praktiki v sovremennom rossijskom obshhestve* = Social and cultural practices in the modern Russian society: materials of the IV All-Russian scientific and practical conference (Novosibirsk, April 17-26, 2019): in 2 parts. Part 2. Novosibirsk, 2019. Pp. 293-299. (In Russ.)

10. Kobozeva I. S., Plokhov A. V., Chinyakova N. I. Music performance and education through the lens of teacher preparation, *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl pedagogical Bulletin, 2016; 3:175-180. (In Russ.)

Информация об авторах:

Чинякова Н. И. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц.

Кобозева И. С. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р пед. наук, проф., Заслуж. деятель иск. РМ.

Козлова Т. А. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. ист. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Chinyakova N. I. – Associate Professor of Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kobozeva I. S. – Professor of Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored worker of art RM.

Kozlova T. A. – Associate Professor of Department of Art and Music Education, Ph.D. (History), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 10.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 87–93.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):87-93.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37: 81
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_87

История древнерусской литературы в лингвострановедческом аспекте

Наталья Геннадьевна Юрина
Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Саранск, Россия, makarova-ng@yandex.ru, http://orcid.org/-0000-0002-8308-6334

Аннотация. В статье анализируется проблема лингвострановедческих интерпретаций реалий древнерусской литературы для иноязычных студентов-филологов. Целью исследования является инициирование создания лингвострановедческого словаря на материале древнерусской литературы, анализ комплекса сопутствующих проблем, рассмотрение некоторых форм работы с учебным материалом. Ключевыми для автора стали методы интерпретации и лингвокультурной семантизации. Материалом для исследования послужили летописные повести о князе Олеге. Теоретическое осмысление проблемы презентации иностранным студентам материала, связанного с древнерусскими реалиями, привело к выводу о необходимости создания лингвострановедческого словаря, трактующего соответствующий материал. В связи с этим были рассмотрены следующие вопросы: принцип выделения имен и понятий, связанных с древнерусскими реалиями; характер лингвострановедческой семантизации; структура статьи; представление языковых фактов; способ изложения сюжета в словаре; привлечение произведений различных видов искусства. Делается вывод о том, что реалии древнерусской культуры, освоение которых важно для профессионального становления иностранных студентов-филологов, требуют системного подхода. При отборе древнерусских реалий следует учитывать их лингвострановедческую значимость и степень важности для древнерусской литературы. Лингвострановедческая семантизация будет неизбежно учебной, поэтому при трактовке реалии допустимо сочетать элементы научного и художественного стилей. Реалии должны описываться в историко-литературном ракурсе, а затем представляться через языковедческий, культурологический и методический контексты. Особое внимание следует уделять фактам языка, что придаст фоновой семантизации филологический характер. Изложение сюжета текста должно включать описание события, представление мотивов действующих лиц, авторскую оценку произошедшего. Привлечение произведений разных видов искусства при трактовке реалии позволит вписать ее в контекст духовных ценностей народа. Предложенный материал и система работы с ним могут быть использованы преподавателями «Истории древнерусской литературы» при работе в группах инофонов, а также самими иностранными студентами на различных этапах вузовского образования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, реалии древнерусской литературы, прецедентный текст, русская культура

Для цитирования: Юрина Н. Г. История древнерусской литературы в лингвострановедческом аспекте // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 87–93. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_87.

PEDAGOGY

Original article

The history of Old Russian Literature in linguistic and cultural study aspect

Natalya G. Yurina
National Research Mordovia State University, Saransk, Russia, makarova-ng@yandex.ru, http://orcid.org/-0000-0002-8308-6334

Abstract. The article analyzes the problem of linguistic and cultural study interpretations of the realities of Old Russian literature for foreign philology students. The purpose of the study is to initiate the creation of a

© Юрина Н. Г., 2022

linguistic and cultural study dictionary based on the material of Old Russian literature, to analyze a complex of related problems, to consider some forms of work with educational material. The key methods for the author were the methods of interpretation and linguistic and cultural study semantics. The chronicle stories about Prince Oleg served as the material for the study. Theoretical understanding of the problem of presentation of material related to Old Russian realities to foreign students led to the conclusion that it is necessary to create a linguistic and cultural study dictionary that interprets respective material. In this regard, the following issues were considered: the principle of distinguishing names and concepts related to Old Russian realities; the nature of linguistic and cultural study semantics; the structure of the article; presentation of linguistic facts; the way the plot is presented in the dictionary; inclusion of works of various types of arts. It is concluded that the realities of Old Russian culture, the study of which is important for the professional development of foreign philology students, require a systematic approach. When selecting Old Russian realities, their linguistic and cultural study significance and the degree of importance for Old Russian literature should be taken into account. Linguistic and cultural study semantics will inevitably be educational, therefore, when interpreting reality, it is permissible to combine elements of scientific and artistic styles. Realities should be described in a historical and literary perspective, and then presented through linguistic, cultural and methodological contexts. Special attention should be paid to the facts of the language, which will give background semantics a philological character. The plot of the text should include a description of event, presentation of motives of participants, author's assessment of what happened. Involvement of works of different types of arts in the interpretation of reality will allow it to fit into the context of spiritual values of nation. The proposed material and the system of working with it can be used by teachers of the «History of Old Russian Literature» when working in groups of foreign language speakers, as well as by foreign students themselves at various stages of university education.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, realities of Old Russian literature, precedent text, Russian culture

For citation: Yurina N. G. The history of Old Russian Literature in linguistic and cultural study aspect. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):87-93. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_87.

Введение

В современной гуманитарной среде комплексный подход к изучению русского языка, литературы и культуры активно пропагандируется как соответствующий насущным потребностям общества и науки [1]. З. К. Сабитова связывает смену научных парадигм «со стремлением объяснить язык как глобальное средство коммуникации, всесторонне описать его во всех его проявлениях» [2, с. 8]. Все это как нельзя актуально для практики преподавания русского языка как иностранного, которая по своей природе сориентирована на интегрирование знаний из разных областей – лингвистики, литературоведения, культурологии, истории, географии и др. Важность лингвострановедческого аспекта в обучении иностранцев отмечали Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров: «… надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [3, с. 41].

Иностранные студенты, выбравшие специальность филолога, уже на первом этапе обучения должны освоить дисциплину «История древнерусской литературы», что неизбежно вызывает затруднения при осмыслении реалий чужого языка. Лингвострановедческая сложность изучаемого материала, очевидно, очень высока. Это не позволяет осмыслять на должном уровне сюжеты текстов древней словесности и поэтику произведений. Учитывая, что памятники древней словесности являются прецедентными текстами для многих литературных произведений последующих эпох, данное обстоятельство имеет далеко идущие последствия: лакуны в знаниях не только сохраняются, но и становятся объемнее впоследствии за счет наслоения нового неосвоенного материала. Нельзя не учитывать и тот момент, что рассмотрение древнейшего этапа литературного письменного творчества позволять понять ту базовую основу, на которой «сформировалась национальная специфика всей русской литературы, система эстетических и нравственных ориентаций, сохраняющаяся и в Новое время» [4, с. 3]. Она дает представление о значимых для русского народа исторических фактах, природе традиционной для отечественной литературы художественной образности, истоках нравственных ценностей и патриотического духа нации, моментах, важных для коллективной памяти. Вот почему, на наш взгляд, важно снимать лингвострановедческие сложности изучаемого материала уже на начальном этапе, в том числе путем использования лингвострановедческого словаря на материале древнерусских реалий.

Обзор литературы

Древнерусская литература в лингвострановедческом аспекте практически не рассматрива-

лась. Конечно, информация такого рода существует, но она не собрана воедино, как правило, имеет «попутный» характер. В крупнейших лингвострановедческих словарях («Россия», созданном в ГИРЯ им. А. С. Пушкина [5]; «Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь» И. С. Брилёвой и др. [6]) данная область знания, столь необходимая студентам-инофонам, обучающимся на филологических факультетах, не выделена особым образом. Все это делает актуальным постановку проблемы в указанном ракурсе и обоснованным необходимость ее последовательной разработки.

Цель данной статьи – не только инициирование процесса обсуждения особенностей преподавания «Истории древнерусской литературы» в лингвострановедческом аспекте, но и анализ комплекса сопутствующих проблем, рассмотрение некоторых форм работы с учебно-методическим материалом.

Материалы и методы

Ключевыми методами в данном исследовании становятся методы интерпретации и лингвокультурной семантизации. Методологически значимыми для нас являются работы Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, в которых сформулированы и обоснованы следующие методологические принципы лингвострановедения: 1) внимание к общественной природе языка и его коммуникативной, кумулятивной и директивной функциям; 2) изучение языка как процесса аккультурации иностранца; 3) формирование позитивной установки к народу – носителю языка; 4) извлечение страноведческой информации из естественных языковых форм и учебных текстов; 5) реализация филологического способа вторичного познания действительности (текст как носитель национально-культурных сведений) [3]. Материалом для исследования послужили летописные повести о князе Олеге («Повесть временных лет»).

Результаты исследования

Теоретический аспект заявленной проблемы предполагает осмысление ряда вопросов.

Выделение ключевых имен / понятий. Традиционно проблема отбора и градуирования учебного материала в лингвострановедении решается с учетом наличия у языковой единицы национально-культурной семантики, критерия сложности, логического следования учебных единиц друг за другом, общеязыковых возможностей учащихся. Если учитывать, что адресатом лингвострановедческой информации в нашем случае будут выступать иностранные студенты-филологи, то большинство из этих позиций становятся неактуальными в силу единства учебной программы и ограниченности ее определенным временным диапазоном. Вместе с тем, разумеется, необходимо обдумать принципы отбора историко-литературных реалий из мира древнерусской литературы, выносимых для лингвострановедческого комментария. В соответствии с принципами содержательной обоснованности и лингвострановедческой значимости, прежде всего следует обратить внимание на тексты, породившие концепты национального уровня. Однако для будущих филологов не менее важны произведения, определившие понятие «древнерусская литература», а также памятники древнерусской словесности, которые стали прецедентными для последующих поколений отечественных писателей и поэтов. В этой связи мы не можем не рассмотреть, с одной стороны, «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Сказание о Мамаевом побоище», «Житие Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского», «Повесть о Петре и Февронии», а с другой – «Повесть о Фроле Скобееве», «Повесть о Карпе Сутулове», вирши XVII в.

Особенности лингвострановедческой семантизации. При работе с языковым материалом предполагается лигвострановедческий ракурс его рассмотрения. Ведущий принцип изложения должен учитывать особенности и потребности конкретного адресата – иностранных студентов, изучающих не только основы филологии, но и параллельно осваивающих русский язык как таковой. Лингвострановедческая семантизация будет неизбежно учебной. Однако в рамках словарной жанровой формы, конечно, невозможно будет учитывать все особенности национальной, социальной, психологической принадлежности обучающегося, этапность и условия его обучения. Страноведческая информация будет излагаться в максимально полном объеме, с учетом не только фоновых знаний среднестатистического носителя языка, но и уровня владения, необходимого для студента-филолога. На наш взгляд, при фоновой семантизации допустимо использовать элементы научно-популярного подстиля. Справочный текст должен включать и вставки художественного стиля (краткие фрагменты произведения), так как «художественные образы сами по себе являются фактами культуры, обладают познавательно-обучающей силой» [3, с. 128]. Вместе с тем особое внимание к языковым единицам (русским фразеологизмам, лексике, тематически близкой заголовочному слову), демонстрация возможной словосочетаемости придадут фоновой семантизации филологический характер.

Неизбежно смешение важной, менее важной и факультативной страноведческой информации. При этом желание упростить языковой материал не должно приводить к его примитивизации.

Структура словарной статьи. При лингвострановедческом комментировании реалий древнерусской литературы мы предполагаем использовать общую структуру описания имени-понятия, предложенную и апробированную учеными и методистами из Института русского языка им. А. С. Пушкина в статьях лингвострановедческого словаря «Россия» [5]. Сначала дается историческая справка, трактовка реалии. Далее рассматривается культурологический контекст (культурные связи). Затем – имя-понятие представляется в методическом аспекте (предлагается система заданий, первичные знания углубляются за счет погружения студента в материал, расширение контекста). При работе с литературными явлениями первый, справочный, компонент необходимо дополняется сведениями из текста (сюжет, характер персонажа, авторская оценка). Литературное явление представляется в его взаимоотношениях с другими видами искусства. Наконец, имя / понятие рассматривается в методико-учебном аспекте.

Представление языковых фактов. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечали, что лингвострановедческий материал должен не только информировать читателя, то есть воздействовать на его интеллект и память, но и стимулировать образное мышление, влиять на чувства, формировать вкус, то есть оказывать «воздействие на эмоции человека и его образно-художественную память» [3, с. 47]. Он тесно связан с изучаемым языком, особенно с областью его общеупотребительных слов.

Очевидно, что рассмотрение реалий древнерусской литературы неизбежно выведут на определенные категории безэквивалентной и фоновой лексики – прежде всего на наименования предметов и явлений традиционного быта, историзмы, фразеологизмы, восходящие к древности, фольклорные выражения, часто встречающиеся в художественных текстах этой эпохи. Вместе с тем адресованность такого лингвострановедческого словаря обучающимся, вступающим в филологическое профессиональное сообщество, потребует обязательного присутствия соответствующей терминологии. Она должна сформировать в сознании будущих филологов представление об общелитературных категориях. Уравновесить одно с другим и гармонизировать материал – далеко не простая задача. На наш взгляд, одним из способов ее достижения может быть насыщение справочно-энциклопедической статьи вставками из произведения, передающими особенности художественного, публицистического или разговорного стилей речи. В таком случае собственно страноведческий материал будет дополнительно обретать характер лингвострановедческого учебного текста. Возможен и словарик внутри справочной статьи, объясняющий встретившиеся в тексте устаревшие слова и устойчивые выражения.

Принцип концентрического возвращения к фону одной и той же номинативной единицы предполагает наличие перекрестных ссылок в статьях словаря. Это позволит постепенно расширять изложенные сведения, повторять ранее изученное.

Способ изложения сюжета в словаре. Изложение сюжета произведения должно включать: 1) описание самого события (что случилось?), 2) представление мотивов и чувств действующих лиц (почему?), 3) авторскую оценку произошедшего (идея). Только таким образом можно показать особенности авторского замысла и детали его реализации.

Привлечение произведений различных видов искусства. Важность зрительной наглядности при лингвострановедческом комментарии давно установлена и всеми признана. Одновременное обращение к вербальному, зрительному и слуховому каналам восприятия познавательной и эстетической информации повышает эффективность ее усвоения. Привлечение произведений живописи, музыки, архитектуры, скульптуры, балета при работе с литературным текстом позволят ощутимо расширить культурный контекст, вписать отдельную работу древнерусского автора в контекст духовных достижений и ценностей народа на протяжении всей истории его существования. Процесс аккультурации иностранного учащегося происходит активнее вследствие выделения обязательных произведений для русского человека в различных сферах искусства.

В разделе «История страны» интерактивного словаря «Россия» уже на сегодняшний день представлены некоторые значимые исторические реалии, тесно связанные с эпохой становления и развития древнерусской литературы (Александр Невский, крещение Руси, Борис Годунов, монголо-татарское иго, Владимир Мономах, опричник и др.). Считаем важным их активное использование при работе с литературными реалиями. Исторические факты помогут глубже понять сюжеты, представить бытовую обстановку, в которой происходят конкретные события, осмыслить национальную специфику характеров.

Ранее мы предложили лингвострановедческий комментарий следующих имен-понятий из области древнерусской литературы: князь Игорь, Ярославна («Слово о полку Игореве»), Мамаево побоище («Сказание о Мамаевом побоище»), белгородский кисель («Повесть временных лет») [7], Петр и Феврония («Повесть о Петре и Февронии»), «Повесть о Карпе Сутулове» [8]. В рамках данной работы рассмотрим возможную трак-

товку древнерусской реалии «князь Олег» («Повесть временных лет»).

Князь Олег (Вещий), неизвестно – 912 / 922 гг.

Энциклопедическая справка. Князь Олег – один из полулегендарных основателей русского государства. Князь новгородский с 879 г. и великий князь киевский с 882 г. Предположительно варяг, родственник или член дружины князя Рюрика, первого правителя Руси. В 879 г., перед смертью, Рюрик назначил Олега опекуном своего малолетнего сына Игоря. Князь Олег – один из героев «Повести временных лет». В этой летописи рассказывается, что в 882 г. Олег собрал войско, выступил в поход и захватил города Смоленск и Любеч. Затем он направился к Киеву, где княжили Аскольд и Дир. Устроив засаду, Олег притворился купцом и пригласил в свою ладью правителей Киева на важный разговор. Там показал им малолетнего Игоря и объявил: «Вы не княжьего роду, а сын Рюрика – княжич». Захватив Киев, Олег объявил его новой столицей («…да будет мать городам русским»). В 907 г. князь Олег организовал поход разных племен и народов, которых греки называли «Великая Скифь», на Царьград. Для защиты города византийский император Лев VI закрыл городские ворота и загородил цепями вход в бухту Золотой Рог. Тогда Олег приказал сделать колеса и поставить на них корабли: *И вышел Олег на берег, и начал воевать… И повелел Олег своим воинам сделать колеса и поставить на колеса корабли. И с попутным ветром подняли они паруса и пошли по полю к городу. Греки же, увидев это, испугались и сказали через послов Олегу: «Не губи города, дадим тебе дани какой захочешь»* (перев. Д. С. Лихачева) [9, с. 26–27].

Послы принесли в дар вино и пищу, но Олег отказался от даров, предполагая, что все это отравлено. Греки, коварный замысел которых был раскрыт, были потрясены прозорливостью русского князя, посчитали его посланником от Бога и согласились заплатить любую дань ради мира. Русские купцы получили очень выгодные условия торговли в городе, будущие послы – комфортные условия проживания, а русские города – богатую дань. В знак победы над греками Олег повесил на воротах Царьграда свой щит. Через 33 г. княжения князь Олег умер: *И пришла осень, и вспомнил Олег своего коня, которого когда-то поставил кормить, решив никогда на него не садиться. Ибо когда-то спрашивал он волхвов и кудесников: «От чего я умру?» И сказал ему один кудесник: «Князь! От коня твоего любимого, на котором ты ездишь, – от него тебе и умереть!» Запали слова эти в душу Олегу, и сказал он: «Никогда не сяду на него и не увижу его больше». И повелел кормить его и не водить его к нему, и прожил несколько лет, не видя его, пока не пошел на греков. А когда вернулся в Киев и прошло четыре года, – на пятый год помянул он своего коня, от которого когда-то волхвы предсказали ему смерть. И призвал он старейшину конюхов и сказал: «Где конь мой, которого приказал я кормить и беречь?» Тот же ответил: «Умер». Олег же посмеялся и укорил того кудесника, сказав: «Не право говорят волхвы, но все то ложь: конь умер, а я жив». И приказал оседлать себе коня: «Да увижу кости его». И приехал на то место, где лежали его голые кости и череп голый, слез с коня, посмеялся и сказал: «От этого ли черепа смерть мне принять?» И ступил он ногою на череп, и выползла из черепа змея, и ужалила его в ногу. И от того разболелся и умер он. Оплакивали его все люди плачем великим, и понесли его, и похоронили на горе, называемою Щековица; есть же могила его и доныне, слывет могилой Олеговой. И было всех лет княжения его тридцать и три* (перев. Д. С. Лихачева) [9, с. 28].

В культуре. Музыка. Кантата Н. А. Римского-Корсакова «Песнь о вещем Олеге». Живопись. И. Ожиганов «Вещий Олег (Прощание с конем)», К. В. Лебедев «Убийство Олегом Аскольда и Дира», С. С. Трофименко «Поход Олега на Царьград», Б. М. Ольшанский «В лето 907. Идущие на Царьград», «Щит над воротами Царьграда», И. Глазунов «Князь Олег и Игорь». Скульптура. Памятник князю Олегу в Переяслав-Хмельницком, памятник Олегу Вещему и Рюрику в г. Старая Ладога. Литература. А. С. Пушкин «Песнь о Вещем Олеге», дума К. Ф. Рылеева «Вещий Олег». Музеи. В Археологическом музее Стамбула (Турция) есть изображение бухты Золотой Рог и цепи, закрепленной на входе в нее, а также фрагмент подобной цепи.

В языке и речи. Лексика, лексическая и грамматическая сочетаемость: дань – денежный или другой откуп, то, что давал победителю побежденный народ; *заплатить дань*; волхв, кудесник – колдун, чародей; *предсказание волхва*; старейшина – здесь «главный среди конюхов»; *приказ старейшины*; конюх – работник, ухаживающий за лошадьми; *работа конюха*; укорять – упрекать; *укорять его за поступок*; ступать – наступать; *ступать на скользкую дорожку* (фразеол.); доныне – до настоящего времени (высок.); *доныне помнят*; слыть – быть известным в определенном качестве (разг.); *слывет фокусником*; княжение – управление княжеством; *княжение Олега*. Фразеология: губить (что-либо, кого-либо) – разрушать, доводить до смерти; запасть в душу – надолго запомниться; оплакивать плачем великим – плакать долго и безутешно, рыдать (высок.). Русские пословицы и поговорки: От смерти не уйдешь; Судьбу не обманешь;

Видно, судьба такая (принимай то, что происходит, со смирением).

Медиатека. Диафильм «Песнь о Вещем Олеге» (1972), художественный фильм «Вещий Олег. Обретенная быль» (реж. М. Задорнов, 2015), документальный фильм «Вещий Олег: что о нем не рассказывают в школе» (реж. Юлия Перкуль), учебный фильм «Насколько Вещий Олег вещий?» (лектор – Надежда Лазарева).

Задания. 1. Князь Олег вошел в русскую историю с эпитетом «Вещий». В каком значении употреблялось это прилагательное: 1) «мудрый, хитрый, проницательный»; 2) «обладающий даром предвидения, способный пророчествовать»; 3) «видящий скрытое для других». Обоснуйте свою позицию. 2. Сравните художественное воплощение образа Олега в «Песни о Вещем Олеге» А. С. Пушкина и думе К. Ф. Рылеева «Вещий Олег». Какой автор оказался ближе к летописному источнику? 3. Сюжет о смерти Олега от его коня является основой для «Песни о Вещем Олеге» В. С. Высоцкого. Несмотря на название, аналогичное пушкинскому, Высоцкий создает не величественный, а иронический образ героя. При этом используется соединение различных речевых стилей. Подтвердите это, опираясь на данный отрывок: «А вещий Олег свою линию гнул, / Да так, что никто и не пикнул. / Он только однажды волхвов помянул, / И то саркастически хмыкнул: / «Ну надо ж болтать ни с того ни с сего, / Что примет он смерть от коня своего! / А вот он, мой конь, – на века опочил, / Один только череп остался!..» / Олег преспокойно стопу возложил – / И тут же на месте скончался: / Злая гадюка кусила его – / И принял он смерть от коня своего….». Какие черты характера Олега подчеркнул Высоцкий? Подумайте, почему его герой так сильно отличается от летописного образа? 4. Подберите подписи из «Повести временных лет» к серии картин В. М. Васнецова («Встреча Олега с кудесником», «Прощание Олега с конем», «Олег у костей коня», «Тризна на могиле Вещего Олега») и гравюр Ф. А. Бруни («Убийство Аскольда и Дира по приказу Олега Вещего», «Поход Олега в Царьград по реке Днепр», «Олег прибивает щит к вратам Царьграда», «Кончина Олега»), посвященных жизни князя Олега. 5. Прослушайте кантату Н. А. Римского-Корсакова «Песнь о вещем Олеге». Почему хор занимает в ней главенствующее положение. Почему композитор выбрал для своего произведения исключительно мужские голоса?

Обсуждение и заключения

Итак, реалии древнерусской культуры, освоение которых важно для профессионального становления иностранных студентов-филологов, требуют системного подхода, который может быть реализован через создание соответствующего лингвострановедческого словаря. За основу словарной статьи необходимо взять описание реалии через историческую справку, представление сначала через конкретный художественной текст, затем – через культурологический, языковедческий и методический контексты. При отборе древнерусских реалий следует учитывать их лингвострановедческую значимость и степень важности для древнерусской литературы как специфического культурного явления. Лингвострановедческая семантизация будет неизбежно учебной, поэтому при трактовке реалии допустимо сочетать элементы научного (научно-популярного) и художественного стилей. Особое внимание следует уделять фактам языка (фразеологизмам, афоризмам, лексике, тематически близкой заголовочному слову) и демонстрации возможной словосочетаемости, что придаст фоновой семантизации филологический характер. Изложение сюжета произведения должно включать описание самого события, представление мотивов и чувств действующих лиц, авторскую оценку произошедшего. Привлечение произведений различных видов искусства при работе с древнерусской реалией позволит расширить культурный контекст, вписать ее в систему духовных достижений и ценностей народа.

Предложенный лингвокультурологический материал и система работы с ним могут быть использованы преподавателями «Истории древнерусской литературы» при работе в группах инофонов, а также самими иностранными студентами-филологами при изучении вышеназванной дисциплины и на старших курсах вузовского образования, в частности, на занятиях лингвострановедения, лингвокультурологии, россиеведения. Они помогут иностранным студентам расширить профессиональные знания, активизировать мышление, сформировать речевую культуру на неродном языке, свободно вступить в реальные акты коммуникации, сформировать поликультурную личность.

Список источников

1. Хайке В. Компоненты комплексного подхода к анализу и интерпретации художественного текста в преподавании русского языка в Германии : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1993. 22 с.

2. Сабитова З. К. Лиингвокультурология. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. 528 с.

3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1983. 269 с.

4. Юрина Н. Г. История древнерусской литературы. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. 228 с.

5. Россия : лингвострановедческий словарь. URL: https://pushkininstitute.ru/ (дата обращения: 10.03.2022).

6. Русское культурное пространство : лингвокультурологический словарь / И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков [и др.]; под ред.: И. В. Захаренко [и др.]. Вып. 1: Зооморфные образы. Прецедентные имена. Прецедентные тексты. Прецедентные высказывания. М. : Гнозис, 2004. 315 с

7. Юрина Н. Г. Реалии древнерусской литературы как лингвострановедческий материал для вузовских занятий с иностранными студентами-филологами // Русский язык в поликультурном мире : сб. научных статей IV Международного симпозиума (9–11 июня 2020 г.) : в 2 т. Т. 2. Симферополь : Изд. Дом КФУ, 2020. С. 230–235.

8. Юрина Н. Г. Интерпретации древнерусских реалий для иностранных студентов-филологов (материалы для лингвострановедческого словаря) // Русский язык в поликультурном мире : V Международный симпозиум (8–12 июня 2921 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко : сб. научных статей : в 2 т. Т. 1. Симферополь : Изд. Дом КФУ, 2021. С. 112–118.

9. Повесть временных лет // Литература Древней Руси : хрестоматия / сост. Л. А. Дмитриев ; под ред. Д. С. Лихачева. М. : Высш. школа, 1990. С. 24–42.

References

1. Khayke V. Components of an integrated approach to the analysis and interpretation of literary text in teaching Russian language in Germany: abstract of the thesis for the degree of Candidate of Philological Sciences. Moscow, 1993. 22 p. (in Russ.)

2. Sabitova Z. K. Linguo-cultural studies. Moscow, FLINTA, Nauka, 2013. 528 p. (in Russ.)

3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Language and culture: Linguistic and Cultural studies in teaching Russian as a foreign Language. Moscow, Russian language, 1983. 269 p. (in Russ.)

4. Yurina N. G. Istoriya drevnerusskoy literatury = The history of Old Russian literature. Saransk, Mordovian University Press, 2010. 228 p. (in Russ.)

5. Russia: Linguistic and Cultural Study Dictionary. URL: https://pushkininstitute.ru/ (accessed 10.03.2022). (in Russ.)

6. Russian cultural space: Linguo-Cultural Dictionary / I. S. Brileva, N. P. Volskaya, D. B. Gudkov [et al.]; ed.: I. V. Zakharenko [et al.]. Vol. 1: Zoomorphic images. Precedential names. Precedential texts. Precedential statements. Moscow, Gnosis, 2004. 315 p. (in Russ.)

7. Yurina N. G. The realities of Old Russian Literature as a linguo-cultural material for university classes with foreign students of philology. *Russkiy yazyk v polikul'turnom mire* = Russian language in the multicultural world: in 2 t. T. 2. Simferopol, KFU Publishing House, 2020. P. 230-235. (in Russ.)

8. Yurina N. G. Interpretations of ancient Russian realities for foreign students of philology (materials for the linguistic and cultural study dictionary). *Russkiy yazyk v polikul'turnom mire* = Russian language in the multicultural world: in 2 t. T. 1. Simferopol, KFU Publishing House. P. 112-118. (in Russ.)

9. The Primary Chronicle. *Literatura Drevney Rusi: khrestomatiya* = Literature of Ancient Rus'. Moscow, High School, 1990. P. 24-42. (in Russ.)

Информация об авторе:

Юрина Н. Г. – профессор кафедры русского языка как иностранного, д-р филол. наук, доц.

Information about the authors:

Yurina N. G. – Professor of Department of Philology, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 28.03.2022; принята к публикации 29.03.2022.

The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 28.03.2022; accepted for publication 29.03.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 94–106.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):94-106.

PEDAGOGY

Original article
УДК 37.014.5: 371.3: 372.881.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_94

The Implementation Practices Analysis of the Polylingual Model of Multicultural Education in the Regions of the Russian Federation

Zarima R. Kireeva[1*], Khalida Kh. Galimova[2], Raisa M. Iksanova[3], Zulaikha A. Khabibullina[4]
[1, 2, 3, 4]Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla, Ufa, Russia
[1]metodika-fr@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-5016-7365
[2]galimova.khalida@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-3720-2629
[3]iks_raichka@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4517-937X
[4]zuleyha0701@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7185-3807

Abstract. Multilingual education contributes to the formation of a person who speaks native, state and foreign languages and is able to successfully realize himself in the international space. This article presents the results of comparative studying the experience of implementing multilingual models of multicultural education in secondary educational institutions of the Russian Federation (the Republics of North Ossetia-Alania, Tatarstan and Bashkortostan). The analysis revealed several multilingual models: 1) the native language – the Russian language – a foreign language; 2) the Russian language – the native language – a foreign language; 3) the Russian language – the 1st foreign – a 2nd foreign – national languages, etc. The experience of the implementation of the multilingual model shows the advantage of boarding schools that provide ample opportunities for creating a multilingual environment for multicultural education. The study of the organizations' activities revealed professional deficits of teaching staff of multilingual schools, which dictates the need to implement special training courses in the system of additional education.

Keywords: polylingual model of education, multicultural education, native language, state language, foreign language

Acknowledgements: this work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation under Grant No. 073-03-2021-015/2 dated 21.07.2021.

For citation: Kireeva Z. R., Galimova Kh. Kh., Iksanova R. M., Khabibullina Z. A. The Implementation Practices Analysis of the Polylingual Model of Multicultural Education in the Regions of the Russian Federation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):94-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_94.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в регионах Российской Федерации

Зарима Ренатовна Киреева[1*], Халида Халитовна Галимова[2],
Раиса Мингазитдиновна Иксанова[3], Зулайха Ахметовна Хабибуллина[4]
[1, 2, 3, 4]Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа, Россия
[1]metodika-fr@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-5016-7365
[2]galimova.khalida@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-3720-2629
[3]iks_raichka@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4517-937X
[4]zuleyha0701@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7185-3807

Аннотация. Полилингвальное образование является одним из ведущих направлений развития современного образовательного сообщества, обеспечивающее формирование личности, владеющей родным, иностранным и русским языками и способной успешно реализовать себя в международном

© Kireeva Z. R., Galimova Kh. Kh., Iksanova R. M., Khabibullina Z. A., 2022

пространстве. В данной статье представлены результаты изучения опыта внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в средних общеобразовательных организациях Российской Федерации (Республики Северная Осетия-Алания, Татарстан, Башкортостан). Авторами проведен сравнительный анализ и освещены вопросы методического сопровождения поликультурного образования в учебной и во внеурочной деятельности. Анализ выявил несколько полилингвальных моделей: 1) родной – русский – иностранный; 2) русский – родной – иностранный; 3) русский – 1-й иностранный – 2-й иностранный – национальный языки и др. Опыт внедрения полилингвальной модели в субъектах РФ показывает преимущество школ интернатного типа, предоставляющих широкие возможности для создания полилингвальной среды поликультурного образования. Изучение деятельности организаций выявило профессиональные дефициты педагогических кадров полилингвальных школ и дошкольных образовательных организаций, что диктует необходимость реализации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: полилингвальная модель образования, поликультурное образование, родной язык, государственный язык, иностранный язык

Благодарности: статья выполнена в рамках научно-исследовательской работы по госзаданию Министерства просвещения РФ № 073-03-2021-015/2 от 21.07.2021.

Для цитирования: Kireeva Z. R., Galimova Kh. Kh., Iksanova R. M., Khabibullina Z. A. The Implementation Practices Analysis of the Polylingual Model of Multicultural Education in the Regions of the Russian Federation // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 94–106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_94.

Introduction

The relevance of polylingual education at the present stage of the development of Russian education is determined by the universal global trend towards integration in the cultural, social, political and economic spheres, as well as by the multiculturalism of society in the Russian educational space. Taking into account the indicated trends, polylingual education provides young people with wide access to information in various subject areas, obtaining new knowledge in accordance with individual needs, creates additional opportunities to increase competitiveness in the professional services market. Nowadays, the multilingualism of education has been declared one of the leading directions in the development of the world and the Russian educational space. The development of a polylingual model of multicultural education is primarily aimed at the preservation and further development of native languages in the constituent entities of the Russian Federation, remaining one of the most important tasks not only in terms of solving narrow ethno-cultural issues, but also in the context of preserving the natural multicultural basis of the multinational Russian state.

Literature Review

The need to form a multicultural personality, including those who speak several languages, has been discussed in the educational community for many years. The multicultural and polylingual approach is understood as the integration of cultures and languages that creates an educational environment ensuring the formation of an individual's cultural and scientific picture of the world, which is based on the values of tolerance, cooperation, the need to know other cultures, to gain the experience of intercultural communication in the global informational multicultural space on the basis of values of comprehending a person of another nationality, discovering linguistic culture and means of intercultural communication, which ensures the differentiation of the educational system and the continuity of the formation of the cultural world of an individual, their multiculturalism [1].

We adhere to the point of view of those authors who claim that multilingual education in the Russian Federation is a unity of two processes related to teaching and learning Russian, a native language, one or two foreign languages at school and receiving education in the same languages within the framework of the Federal State Educational Standard [2]. By the polylingual model of multicultural education, we mean a model of a pedagogical system that allows forming a linguocultural personality through the co-study of languages and cultures. The basic principle of the model is functional multilingualism, when each of the languages is used not only as a language of study, but also as a language of instruction. From the standpoint of multiculturalism, the specificity of the model is that the educational process in all subjects, including language disciplines, is carried out on culturally-like didactic material, which is built on the conceptual principle of «Small homeland – Russia – the world» [3].

The analysis of modern research and publications identified unresolved aspects of polylingual education. The study of the experience of implementing the polylingual model in practice revealed different approaches to solving the problem and different starting possibilities of the Russian Federation entities. That is why, when developing

the concept of polylingual education, choosing a specific model of a polylingual school for its implementation, it is necessary to take into account the specifics of the language situation in each of the regions of the Russian Federation. According to the scientists (H. V. Dzutsev, T. T. Kambolov, B. A. Sinanov, H. H. Sukunov, B. A. Takhokhov, V. Z. Techieva, L. A. Tuaeva, S. I. Fidarova, F. G. Yalalov), one of the effective directions of polylingual education is the functioning and development of a multicultural, polylingual educational process that sets goals, directions and strategy for the development of national education. There are several models of polylingual education represented in the pedagogical literature. However, in different constituent entities of the Russian Federation, each of the models is filled with different content based on the approved Concepts of polylingual education. Multilingualism contributes to the multifaceted development of personality based on a person's awareness of their national identity in a multicultural society and perception of reality through the prism of different languages. The development of polylingual education requires a comprehensive study, generalization and systematization of the positive pedagogical experience of the regions, the development of effective approaches to its implementation.

Materials and Methods

Taking into account the relevance of this problem for the modern educational space, the working group of Bashkir State Pedagogical University n.a. M.Akmulla has started the implementation of the research project «The comparative analysis of the practices of implementing a polylingual model of multicultural education (on the example of the constituent entities of the Russian Federation)», which involves:

– the development of diagnostic materials for a comparative analysis of the practices of implementing a polylingual model of multicultural education;

– comparative methodological analysis of practical implementation of polylingual models of multicultural education by means of the developed set of diagnostic materials (on the example of secondary educational organizations in at least 7 regions of the Russian Federation (the Republic of Bashkortostan, the Kabardino-Balkarian Republic, the Republic of Sakha (Yakutia), the Republic of North Ossetia-Alania, the Republic of Tatarstan, the Chechen Republic, the Chuvash Republic);

– identifying the most effective practices of polylingual education to be used in the regions.

The purpose of this study is to study the practices of implementing a polylingual model of multicultural education on the territory of the Russian Federation, their comparative analysis and the development of methodological recommendations for the organization of multicultural education.

Within the framework of the study, at the first stage, the analysis of normative documents regulating the processes of multicultural and polylingual education in the Republic of North Ossetia-Alania, the Kabardino-Balkar Republic, the Chechen Republic, the Republic of Sakha (Yakutia), the Republic of Tatarstan, the Chuvash Republic, the Republic of Bashkortostan (state programs, Concepts, Regulations, etc.) was carried out, round tables and conversations with the scientific and pedagogical community of the regions were organized, the curricula of secondary educational organizations (SEO), programs and teaching kits for language disciplines implemented in the SEO were studied, questionnaires and testing of students of primary (4th grade) and middle schools (8th grade) in foreign and native languages were conducted, the results of students' achievements were analyzed (the results of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in Russian and foreign languages, all-Russian test works, state final certification in Russian and foreign languages).

Results

This article analyzes the practices of implementing a polylingual model of multicultural education in the multinational republics of Bashkortostan, North Ossetia-Alania and Tatarstan. The Republics of Tatarstan and Bashkortostan have adopted Laws on languages[1]. At the same time, with a sufficiently developed regulatory framework in the field of language policy in North Ossetia, there is no «Law on the Languages of the Peoples of the Republic of North Ossetia-Alania»; one of the reasons for this fact is the ongoing discussions about the status of the Digor dialect/the variant of the Ossetian language. The position of the Ossetian language as the state language on a par with the Russian language is legally enshrined in Article 15 of the Constitution of the Republic of North Ossetia-Alania, adopted in 1994[2].

In all the three entities of the Russian Federation, attention is paid to the problems of education of the younger generation and their familiarization with the values of national, all-Russian and world culture, state programs for the

[1] Закон Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан» от 15 февраля 1999 года № 216-з. URL: https://docs.cntd.ru/document/935103425 (дата обращения: 07.04.2022); Закон Республики Татарстан от 8 июля 1992 г. № 1560 – XII «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан». URL: https://docs.cntd.ru/document/424031955/titles/243QJ0J (дата обращения: 07.04.2022).

[2] Конституция Республики Северная Осетия-Алания. URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/konstituciya_respubliki_severnaya_osetiya-alaniya/ (дата обращения: 27.09.2021).

preservation and development of native and state languages are being implemented[3]. The Concepts of polylingual education have been developed and approved in these republics.

Let's turn to the experience of North Ossetia-Alania.

In total, 190 schools operate in the Republic of North Ossetia-Alania. Among them are: 1) national schools; 2) polylingual schools; 3) schools with in-depth study of certain languages.

The Russian and the Ossetian languages are studied as native and state languages in educational organizations of the republic. In addition, the Kumyk, the Ingush, and the Georgian languages are studied as native languages in a number of schools. In state and municipal educational organizations that implement educational programs at all levels of education, the Ossetian language is taught and studied as one of the state languages of the Republic of North Ossetia-Alania, as well as history, culture, literature and folklore of the Ossetian people.

Students are given the opportunity to choose a foreign language to study as the main one: English, German, French. But, as the analysis showed, English dominates as a subject of study in secondary and higher educational institutions of the republic.

In the 2020–2021 academic year in North Ossetia, 16 schools (41 classes in total) worked according to the polylingual model. It should be noted that among these educational organizations there are schools operating in full according to the polylingual model (for example, «Alan Gymnasium»), and secondary schools implementing the polylingual model in separate classes (for example, gymnasium «Dialogue») [4].

The staff of the UNESCO Department on Polylingual and Multicultural Education of North Ossetian State Pedagogical Institute (NOSPI) has developed a concept of the development of polylingual education. The conceptual principle (triad) «Ossetia-Russia-the World», which is the basis of the polylingual model of multicultural education, corresponds to the natural cognitive needs of students and allows them to realize themselves as citizens of the republic, Russia, the world, and the Ossetian culture fits into the global cultural space as its harmonious part [5]. The concept has been tested in educational institutions of the Republic of North Ossetia-Alania and beyond. Teaching and methodological kits (TMK) have been published in many subjects in accordance with the theoretical provisions of the Concept of the development of polylingual education. Completed lines of textbooks on the Ossetian language (The Iron and Digor variants) are developed in two versions: for those who speak and those who do not speak the Ossetian language.

Taking into account the specifics of the language situation at the present stage, two polylingual models of multicultural education are being implemented in the Republic of North Ossetia-Alania: 1) the national language – the Russian language – a foreign language; 2) the Russian language – a national language – a foreign language [6; 7]. The first model is intended for students who speak the Ossetian language, and it is implemented in most polylingual schools (for example, «Alan Gymnasium»). According to this model all the subjects are taught in the Ossetian language with the exception of such disciplines as the Russian language and literary reading in Russian.

It should be noted that the teaching of the Russian language is based on the methodology of teaching a non-native language. In the 2nd grade, a foreign (English) language is added as a subject of study. The English language teaching is mainly based on the native (Ossetian) language of the students. In the 2nd grade, at the lessons conducted in the Ossetian language, new terms (2–3 terms per lesson) are gradually introduced in Russian, as well. The educational process from the 3rd grade becomes bilingual: part of the subjects are taught in Russian (part of the lesson is conducted in Ossetian and part in Russian). As a rule, when introducing new material, explaining a new topic, the lesson is conducted in the native language, and when fixing and repeating the material – in Russian. In the 4th grade, most subjects are taught in two languages: Ossetian and Russian. The English language is taught with reference to the Ossetian and the Russian languages. Thus, by the end of primary

[3] Государственная программа «Развитие образования в Республике Башкортостан», утвержденная Постановлением Правительства Республики Башкортостан от 21 февраля 2013 года № 54 (с последующими изменениями). URL: http://base.garant.ru/17745530/ (дата обращения: 07.04.2022); Государственная программа Республики Северная Осетия-Алания «Развитие образования Республики Северная Осетия-Алания на 2020–2026 годы». (Постановление Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 25 июня 2019 г. № 224). URL: https://docs.cntd.ru/document/561436808 (дата обращения: 07.04.2022); Государственная программа Республики Северная Осетия-Алания «Национально-культурное развитие осетинского народа на 2021–2025 годы» (Постановление Правительства Республики Северная Осетия-Алания от 24 декабря 2020 г. № 467). URL: https://docs.cntd.ru/document/571090713 (дата обращения: 07.04.2022); Государственная программа Республики Татарстан «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 годы», утвержденная постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан от 25.10.2013 № 794 (с изменениями). URL: https://docs.cntd.ru/document/463305579 (дата обращения: 07.04.2022); Государственная программа «Сохранение и развитие государственных языков Республики Башкортостан и языков народов Республики Башкортостан», утвержденная Постановлением Правительства Республики Башкортостан от 17 августа 2018 года № 395 (с последующими изменениями). URL: https://docs.cntd.ru/document/550170767 (дата обращения: 07.04.2022).

school, students are ready to study in Russian at the middle school.

Since the 5th grade, the educational process in most subjects is conducted in Russian. But classes in a number of subjects (Fine Arts, Music, Technology, Physical Education) continue to be conducted in their native language in middle school. According to the concept of polylingual education, in high school students are supposed to be taught in Russian, except for subjects (or their sections) referred to the local history. Thus, the educational process on history and geography of Ossetia is based on the native language. In grades 10 and 11, it is recommended to teach some subjects or their sections, or elective / optional courses in a foreign language. At the moment, the republic is working on compiling a textbook on economics in English.

Thus, according to the concept of polylingual education, at different stages, each of the studied languages acts as the language of study and the language of instruction.

For all subjects taught according to the given model there have been developed and published completed lines of textbooks, as well as bilingual dictionaries in many fields of science. In addition, there are bilingual dictionaries of basic terms at the end of all textbooks meant for primary school teaching.

The ideas of multicultural education are also realized through the content of training. Firstly, when studying such subjects as «Literary Reading in the Native / Russian Language» and «Native / Russian Literature», students are introduced to the folklore of different peoples (the Ossetian, the Russian, the Swedish, the Dagestan, the Bulgarian and other peoples), as well as to the works of the Russian, the Ossetian and foreign writers. Secondly, the training is carried out on culturological didactic material, which is built on the conceptual principle of the triad: Ossetia – Russia – the world. According to this principle, the content of the training harmoniously combines special and culturological knowledge of the universal, all-Russian and ethno-cultural format, and the comprehension of the surrounding natural and social world is based on the movement from the near to the far. For example, the theme «Portrait» in the textbook on Fine Arts is illustrated with reproductions of paintings by the Ossetian, the Russian and the Italian artists [8]. The textbooks developed under the guidance of the staff of the UNESCO Department of NOSPI have passed regional pedagogical, scientific, public expertise. Nevertheless, our analysis showed that there are certain shortcomings in the programs and teaching kits. For example, the programs in philological disciplines are not sufficiently coordinated (non-synchronous study of topics in Ossetian and Russian). Developed for the first model, the set of teaching materials in English for primary school (Tsavkaeva A.SH.) has undoubted advantages. The implementation of the principles of taking into account the native language and relying on the native language in the TMK contributes to a better students' understanding of the patterns of a new linguistic code, to more effective overcoming of difficulties in mastering a foreign language material. At the moment, the author's team is working on creating an audio application to the textbook, which will significantly increase the effectiveness of the formation of phonetic skills and oral speech skills among students. Teachers working on this teaching kit note the need to develop recommendations for working on the formation of foreign language skills and abilities. The creation of an Internet portal of this TMK can provide methodological support to teachers. The compilation of high-quality control and measuring materials also requires time from teachers. Therefore, the authors or the methodical association of teachers need to create a fund of evaluation funds for the subject.

The second polylingual model of multicultural education is aimed at students who do not speak the Ossetian language. In educational organizations implementing this model (for example, in the gymnasium «Dialogue»), all subjects, except for the Ossetian Language and Literary Reading in the Ossetian Language, are taught in compliance with TMK recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation. Textbooks on the Ossetian language have passed a regional expert examination. According to the second model, in grades 1 and 2, all subjects are taught in Russian, with the exception of the subject «the Ossetian language» and «Literary reading in the Ossetian language». The Ossetian language is taught according to the methodology of teaching a non-native language. In grades 3 and 4, elements of the Ossetian language are included in the teaching process of other subjects (fine arts, technology, etc.). Dictionaries are widely used in the educational process.

According to the concept of polylingual education, in the middle school, differences in teaching according to the two models should be leveled. At this stage, the weight of the Russian language increases for both the models. According to the requirements of the Ossetian language Program for students who do not speak the Ossetian language [9], in the middle school, previously formed skills and abilities are improved, the volume of language and speech means used by students increases. Our individual observations and conversations with the teaching staff show that the level of proficiency in the Ossetian language among students of the second model in middle school is lower than that of students of the first model. At the same time, there are no significant differences in the level of the Russian

language proficiency, which is explained by the fact that students mostly (especially outside of school) spend their time in a Russian-speaking environment.

There are schools in the Republic of North Ossetia-Alania that do not have the status of polylingual, but provide students with the opportunity to study two state languages of the republic and choose one of the foreign languages. We studied the pedagogical experience of gymnasium No. 45 of Vladikavkaz named after Georges Dumezil and Secondary School No. 7 of Vladikavkaz with in-depth study of the English language.

In gymnasium No. 45 of Vladikavkaz n. a. Georges Dumezil, training is conducted in Russian according to the federal TMK. To learn their native language, students are divided into groups (proficient and non-proficient). The Native Language and Ossetian Literature are studied according to the regional TMK. Teachers, along with the advantages of textbooks on the Ossetian language, note the complexity of reading texts in manuals for those who do not speak this language (grades 5–9). As a foreign language, one of three languages is studied: English, French or German.

In schools with in-depth study of the English language (Secondary School No. 7 of Vladikavkaz with in-depth study of the English language), all subjects, except for the Ossetian Language, are studied according to the federal TMK. Students who speak native Ossetian and those who do not speak it, study in separate groups, according to different lines of textbooks. In the educational process, native language teachers use video tutorials of the Ossetian language, as well as reference and educational materials about the Ossetian language, lessons of the Ossetian language on the website https://ironau.ru/.

In some schools with advanced study of English, students study two foreign languages: English as the main language and German or French as the second foreign language. English is studied by the TMK edited by I. N. Vereshchagina, O. V. Afanasyeva, I. V. Mikheeva for schools with in-depth study of English, recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation. Teachers note the presence of outdated vocabulary in the TMK, an insufficient number of exercises to consolidate lexical and grammatical material, and the absence of tasks in the basic state examination format.

In these types of schools, elements of the English language are included in the educational process in non-linguistic subjects (Technology lessons).

Thus, the analysis of the curricula and school practice, in addition to the highlighted and conceptually grounded two polylingual models of multicultural education in the RNO-ALANIA, allows us to designate as the third model the variant implemented in schools with in-depth study of foreign languages.

The Alan Gymnasium operates full-time in a five-day working week with the provision of boarding school services for children from remote areas of the republic, which creates great opportunities for organizing extracurricular activities with 100% coverage of students.

The study of the practical experience of 4 secondary educational organizations in Vladikavkaz shows that polylingual schools organize various creative studios in the Ossetian and/or the Russian language: theatrical, literary, musical, choreographic (national dances of the peoples of the Caucasus and ballroom dances), fine arts of Ossetia, decorative and applied arts. The following clubs are also popular: «Entertaining English», «Entertaining Grammar», a circle of the Russian language lovers, a conversational club in English. Students of grades 5–8 often choose elective courses of cultural studies: «Fairyland» (English), «Sweet France», «Under the sky of Paris», «Journey through Germany», «Narton». Students are offered a number of circles in the Ossetian language: «Snowdrop», «Clever and clever», «Traditions of the Ossetians». Theater studios are organized in Ossetian («Syrdon»), German («Stern») and English («Shakespeare»). Scientific and practical conferences are held in Russian, Ossetian and English.

An important element in the implementation of the Concept of the polylingual model of multicultural education is the personality of the teacher, their professional competence. The staff of the UNESCO Department of NOSPI, the authors of textbooks provide methodological assistance to teachers involved in the implementation of the polylingual model of multicultural education: they regularly conduct seminars and upgrade training courses. In polylingual schools, open lessons and master classes are held with subsequent discussion. The conceptual provisions of the polylingual model of multicultural education, the results of implementation into practice are discussed at scientific and practical conferences and round tables. In addition, they do a lot of work with the parents of students and with the public. In order to overcome the shortage of teaching staff for polylingual schools and preschool educational organizations, North Ossetian State Pedagogical Institute has opened a training center in the field of «Pedagogical education» profiles «Preschool education. The native (Ossetian) language» and «Primary education. The native (Ossetian) language».

In the context of our research, the experience of implementing a polylingual model of multicultural education in the Republic of Tatarstan is also of interest.

There are 1,402 schools operating in the Republic of Tatarstan. The idea of multilingualism is reflected in various curricula implemented in educational institutions of the republic: 657 educational organizations study the Russian, the Tatar, foreign languages and organize teaching of academic subjects (Mathematics, History, Geography, Physics, the World around us, Music, Fine Arts, Physical Education) and extracurricular activities in the Tatar language. There are also educational institutions that organize training and extracurricular activities in the Mari, the Chuvash, the Udmurt, the Mordovian languages and Hebrew [10].

According to the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan, the status of a polylingual school is held by the «Polylingual complex «Adymnar – the way to knowledge and consent» of Kazan and the «Polylingual Educational Complex «Adymnar - Alabuga» of the Yelabuga municipal district of the Republic of Tatarstan.

At the educational complex «Adymnar» there is a boarding school for nonresident students. In addition, the complex will include kindergartens and a year-round center for additional education on the basis of the children's camp «The Flame».

Upon entering a primary school, parents should decide on the trajectory of their children's education: bilingual or polylingual. The first (bilingual) involves in-depth study of two foreign languages.

One of the important conditions for learning in a polylingual school is the students' knowledge of the Tatar language. The level of proficiency in the Tatar language determines the division into groups: 1) continuing group for students who are fluent in the Tatar language; 2) beginners' group for students who speak the Tatar language at an elementary level.

The curriculum presents the trajectory of the implementation of a polylingual model of education that involves teaching particular subjects or modules in English and Tatar. In the primary school, Mathematics, the Russian Language and Literary Reading are taught in Russian. The World around us, Fine Arts, Physical Education and the Basics of Religious Cultures and Secular Ethics are taught in the Tatar language. Music and technology lessons in grades 1–2 are conducted in Tatar, and in grades 3–4 – in English.

In the compulsory part of the curriculum within the disciplines «the Native Language» and «Literary Reading in the Native Language», students can choose either Russian or Tatar; in the part formed by participants in educational relations, Tatar is studied by all primary school students.

As for the personnel in the primary school of the polylingual complex, a prerequisite for teachers is the command of the Tatar language, since according to the curriculum a number of subjects (the Native Language and Literary Reading, the World around us, the Basics of Religious Cultures and Secular Ethics, Technology (grades 1–2), Physical Education) are taught in the Tatar language [10].

The curriculum for secondary school is uniform, the division into subgroups is based on the native language, taking into account the level of its proficiency. The curriculum is represented by the following subjects: the Russian Language and Literature, the Native Language and Native Literature, the English Language, a Second Foreign Language (Turkish), Mathematics, Algebra, Geometry, Computer Science, History of Russia, General History, Social Studies, Geography, Fundamentals of Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia, Physics, Chemistry, Biology, Music, Fine Arts, Technology, Physical Education, Fundamentals of Life Safety.

In accordance with the status of the school, in order to deepen the subject «the Foreign Language (English)», additional study hours have been introduced from the part of the curriculum formed by participants in educational relations in grades 5–9.

The polylingual model, as in primary school, is implemented by teaching subjects in different languages:

– *in Russian:* the Russian Language, Literature, Mathematics (grades 5–6), Computer Science (grades 7–9), Physics (grades 7–9), Chemistry (grades 8–9), Fundamentals of Life Safety (grades 8–9);

– *in Tatar:* the Native Language, Native Literature, History of Russia, General History, Social Studies, Geography (grades 5–6), Fundamentals of Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia (5th grade), Biology (grades 5–6), Music (grades 5–7), Fine Arts (grades 5–8), Technology (grades 5–7), Physical Education (grades 5–9);

– *in English:* the English Language, Algebra (grades 7–9), Geometry (grades 7–9), Geography (grades 7–9), Biology (grades 7–9). Turkish is represented as a second foreign language in the curriculum (from 5th grade). In the polylingual school, much attention is paid to Oriental languages and cultures, because they are close to the native language and culture of the students.

In the part of the curriculum formed by the participants of educational relations, subjects are also taught in different languages: *in Russian:* Mathematics (grades 5–6), the Russian Language (grade 9); *in English:* the English Language, Algebra (grades 7–9), Geometry (grades 7–9); *in Tatar:* Technology (grades 5–8).

As part of additional classes, students can optionally study Spanish or Korean as a third language.

Extracurricular activities in the «Polylingual complex «Adymnar» are represented by elective courses taught in different languages: *in English:* Country Studies (grades 5–9); *in Tatar:* Artistic Culture of the Republic of Tatarstan, Philosophy of Consent, History of the Republic of Tatarstan, Swimming.

In the Republic of Tatarstan, TMKs in the Native (Tatar) Language have been created for primary general education, the TMK for middle (basic) and high (secondary) general education is being developed. Work has been organized on the development of the TMK on the subject of «Native (Tatar) Literature», «Literary Reading in the Native (Tatar) Language». On the basis of the state autonomous educational institution of additional professional education «Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan», the development of the TMK for the programs «The State Language of the Republic of Tatarstan is the Tatar Language» is being carried out.

A roadmap has been developed for 2020–2024 to include textbooks translated into Tatar into the federal list of textbooks. In total, 79 TMKs translated into the Tatar language are used in the educational process of primary and basic (middle) general education levels. In 2021, applications were submitted for inclusion of 38 TMKs into the federal list of textbooks for primary general education.

An electronic database of methodological and didactic materials (video tutorials, presentations, technological maps of lessons, tests) for lessons of the native (Tatar) language and native (Tatar) literature has been created.

For the subjects «the World around us» and «Fine Arts», the TMKs translated into Tatar are used. For the subjects «Technology» and «Music» the teaching materials translated into English are used.

The TMKs take into account the ethnocultural features of the region. In particular, in the TMK «the Heritage of Tatarstan», a journey through Tatarstan with Roman, Zuleikha, Ak Bure and Shuralyonok is presented in a playful way [11]. The textbooks on the environment reflect the history and culture of the peoples of Russia, the textbooks on fine arts reflect the regional peculiarities of fine arts, the textbooks on technology reflect the history and examples of the basics of Tatar cuisine, clothing and paraphernalia.

The TMKs used in «Adymnar» have been developed taking into account the principles of polylingual education. The textbooks received a regional assessment. The TMKs are supplied with an interactive application Selam.tatar/modules/ (students and teachers have their own account for access).

The publishing house «Prosveshchenie» translated into English lines of textbooks on algebra, geometry, biology, geography, technology, fine arts.

For such subjects as Biology, Geography, History, Social Studies, the World around us, Technology and Fine Arts the TMKs translated into the Tatar language are used.

In «Gymnasium No. 122 named after Zh. A. Zaitseva» in Kazan, the elements of multilingualism are implemented in the model: The Russian language + a national language + the first foreign language (English) + the second foreign language» (German / French / Spanish). This school has developed additional educational programs: «French», «Chinese», «Spanish», «German»; elective courses: «Introduction to the course of business writing (in English)», «Linguistic analysis of the text», «Culture of speech».

To study native, non-native (state, peoples' of Russia, foreign) languages and cultures the school offers such circles and studios as «Favorite Turkish», theatrical, choreographic circles, «Art Debut», a musical ensemble, a puppet theater.

Extracurricular activities are represented by projects in different languages. Students actively participate in the interregional competition of design and creative works «Dynasties of Russia»; the city competition of readers «Star Ticket»; excursion programs to the V. P. Aksenov School Museum and the Museum of the Peoples of the Volga region, which are held in Russian, English and Tatar. Students are happy to take elective courses «Word-thought-image: a comprehensive analysis of the text», «Society and economics», etc.

In terms of popularization of languages and cultures, various events are held: «Day of European Languages», the festival of Anglo-American culture «Christmas Bells», «A Polyglot», «The Festival of Friendship of Peoples», «Literary Lounge», «Tour guide», thematic events in English, competitions of readers in English, quizzes, quests, meetings with famous writers, birthdays of great poets and writers, cooperation with the National Museum of the Republic of Tatarstan, cooperation with the Youth Theater in the Tatar language, KVN in Tatar, national holidays «Nauruz», «Sabantuy», language camps.

The achievements of students in creative competitions, festivals dedicated to language and culture, on regional, All-Russian, and international levels, testify to the success of the implementation of the principles of polylingual education in educational institutions of the Republic of Tatarstan.

Thus, as a model for the implementation of polylingual education in the Republic of Tatarstan, the following are presented: 1) national – Russian –

foreign languages; and 2) Russian – 1st foreign – 2nd foreign – national languages.

The success of language acquisition is largely influenced by the environment and conditions in which the educational process takes place. Since we live in a multicultural space, when forming a linguistic personality, an effective means is the integration of interdisciplinary knowledge in culture, history, psychology of the people, skillful comparison, explanation of ethnic characteristics. The essence of the polylingual education system is that, along with the native language, a second or a third language is used as a means of teaching and multicultural education. The teaching staff of polylingual schools note that polylingual education is an introduction to the world, the Russian and national culture by means of several languages, when the languages studied act as a way of comprehending the sphere of special knowledge, assimilation of cultural, historical and social experience of various countries and peoples. The ability to communicate in different languages is a serious competitive advantage. Knowledge of the Tatar language will allow you to better navigate the Turkic-speaking world, knowledge of foreign languages opens access to the achievements of world culture, knowledge of the Russian language leads to a successful interaction in the countries of the Commonwealth of Independent States. In addition, teachers point to students' easier adaptation to the environment, development of logical thinking, and free transition from one language to another as successful sides of the model of polylingual education.

The implementation of the polylingual model requires highly qualified subject teachers who are able to teach the subject in their native and foreign languages. Teachers take advanced training courses. Nevertheless, as problematic aspects of the implementation of polylingual education, teachers note the difficulty in teaching subjects of natural science and mathematics in foreign languages, the lack of specialists in the subject area with knowledge of foreign languages, as well as insufficient motivation of students to receive education in other languages.

As for the Republic of Bashkortostan, in total, there are 1,518 secondary educational institutions there. Education in them is conducted in 6 languages: Russian, Bashkir, Mari, Tatar, Udmurt and Chuvash. In addition, 14 native languages of the peoples of the Russian Federation are studied: Russian, Bashkir, Mari, Mordovian, Tatar, Udmurt, Chuvash, Belarusian, Latvian, German, Ukrainian, Armenian, Hebrew, Polish (7 languages in the preschool education system, 11 in the general education system and 9 in the supplementary education system).

According to the official website of the Ministry of Education and Science of the Republic of Bashkortostan, the project of polylingual education has been implemented in the republic since 2019, the main vector of which is familiarizing students with the cultural wealth of the peoples of the Republic of Bashkortostan, the Russian Federation and the world through the study of several languages (native, Russian, one and/or several foreign ones), acquaintance of students with the achievements of world culture, educating them in the spirit of mutual respect and interethnic concord.

Scientific and pedagogical assessment of educational and methodological support of polylingual education was carried out by us in «Republican polylingual multidisciplinary gymnazium No. 2 «SMART» in Ufa; «Polylingual multidisciplinary school No. 23» in Sterlitamak; «School No. 103 with in-depth study of a foreign language»; «Bashkir gymnasium No. 158 named after M. Karim» in Ufa.

Teaching native, the Russian and foreign languages in the Republic of Bashkortostan is based on two models of polylingual education:

The first model involves teaching in Russian, in-depth study of native and foreign languages. Students are fluent in Russian, study their native language, Bashkir as the state language of the Republic of Bashkortostan and foreign languages (English and other foreign languages to their choice). A number of academic subjects are taught on a bilingual and polylingual basis with reference to the ethno-cultural component of the educational process.

The second model involves teaching in the native language, learning Bashkir and Russian as the official languages of the Republic of Bashkortostan, as well as in-depth study of foreign languages. Students are fluent in their native language before entering an educational institution. At the primary level the educational process is mostly conducted in the native language. At the level of basic general education, instruction in the native language is conducted only in academic subjects, the list of which is determined by the educational institution, taking into account the requests of parents (legal representatives) of students and personnel, educational and methodological conditions for their teaching. The methodology of teaching a foreign language is based on the native language of students.

In «Republican polylingual multidisciplinary gymnazium No. 2 «SMART» of Ufa, in order to implement polylingual education in the 1st grade, a foreign language (English) was introduced in the amount of 1 hour per week and the course «Bashkir language as the state language of the Republic of Bashkortostan» – in grades 1–4 in the same amount of 1 hour per week (represented in the part of the curriculum formed by the participants of the educational process). A second foreign language

is introduced from the 1st grade in the format of extracurricular activities at the parents' choice. In grades 2–4 a number of subjects are taught on a bilingual basis: «the World around us» and «Music» – in Russian and Bashkir, «Mathematics» – in Russian and partly in English.

In grades 5 and 6, geography is studied in Russian and Bashkir. Biology is studied in Russian and partly in English in grades 5–11. Chemistry is also taught in Russian and partly in English in grades 7–11.

Language disciplines are supported by organizing circles and elective courses «Happy English», «Fascinating German», «French for kids».

«School No. 103 with in-depth study of a foreign language» in Ufa does not have the status of a polylingual school. However, it is worth noting that mastering the native and the Russian languages, good knowledge of a foreign language are the main provisions that underlie the educational activities of this educational institution. A foreign language is introduced from the 2nd grade, and a second foreign language is taught for those who wish as part of extracurricular activities; starting from the 5th grade, students have the opportunity to study in a class with in-depth study of a foreign language (English / German). The teachers organize meetings of the «English Speaking Club», an elective course «Speak freely!», as well as a «Foreign language workshop» (country studies material), a course on preparation for the international certification exam in English at the B2/C1 level. In the above-mentioned courses, a foreign language is the language of instruction. The programs of the circles and elective courses correlate with the working programs of the disciplines in the studied languages as an in-depth study of individual topics and preparation for state and international exams.

In the primary polylingual classes of «Polylingual Multidisciplinary School No. 23» in Sterlitamak the subjects are taught in different languages: «the World around us», «Fine Arts» are studied in Bashkir and Russian; «Technology» – in Russian and English; «Music» – in Russian, Bashkir, and English. In polylingual classes, a foreign language is taught from the 1st grade, in other classes – from the 2nd grade. As foreign languages, English, German, French, Chinese are studied. As part of extracurricular activities aimed at developing communicative competence of students, Turkish language training, as well as additional classes in all the languages studied (native, state, foreign), are organized.

In the middle school, the principles of polylingual education are implemented in terms of the content of the TMK: textbooks in the Russian language, Native Russian language and literature present material about the culture and literature of the native land; textbooks in literature contain information on the culture and literature of Great Britain.

In Bashkir Gymnasium No. 158 named after M. Karim in Ufa there study children both fluent and non-fluent in Bashkir, which makes it possible to implement the following two models of polylingual education: the national language – the Russian Language – a foreign language and the Russian Language – the national language – a foreign language.

Educational activities at the gymnasium are implemented in Russian and Bashkir languages. At the level of primary general education the native language is used to conduct: the Native Language, Literary Reading in the Native Language, the World around us, Technology, Music, Physical Education; at the level of basic (middle) general education: the Native Language and Native Literature, History and Culture of Bashkortostan, Physical Education, Fine Arts, Music, Technology. The following elective courses are offered in primary classes for the study of the native Bashkir language: «I am learning the Bashkir language» and «Cheerful Grammar». In the middle classes, an elective course for beginners is organized in an online format in the «Interactive Bashkir language» system.

The teachers of Bashkir State Pedagogical University have developed an international system of distance learning of the Bashkir language «Online Bashkir», the resources of which are used by both students of educational organizations of the Republic of Bashkortostan and those who want to study or improve the Bashkir language independently anywhere in the world[4].

All other subjects are studied in Russian. As for foreign languages, students study English as the first foreign language and German as a second one.

The implementation of the project of polylingual education in these educational institutions is carried out mainly according to the first model, which is due to the multinational composition of the student body of these schools, as well as the insufficient general level of knowledge of the native language.

In these schools, the educational process is organized according to the standards recommended by the Ministry of Education of the Russian Federation. Electronic applications, linguistic dictionaries, training and testing materials on the studied languages are widely used. Language teachers often refer to the regional studies material at their lessons.

---

[4] Международная система дистанционного обучения башкирскому языку «Онлайн башкирский». URL: https://region.bspu.ru/course/index.php?categoryid=113 (дата обращения: 07.04.2022).

Extracurricular activities aimed at developing students' communication skills in different languages, familiarizing them with the values of their native, all-Russian and world culture are well organized in secondary educational institutions.

The ethnic diversity of the peoples of the Republic of Bashkortostan is supported by the annual republican contest of compositions «I Sing my Republic», dedicated to the Day of the Republic of Bashkortostan and aimed at strengthening the prestige of native languages, identifying talented children and the best teachers of native languages; the republican contest of young storytellers-performers of the epic tale «Ural Batyr»; interregional contest of young performers of fairy tales of the peoples of the world in Bashkir «Hello, hello, fairy tale!»; Akmulla Olympiad in Russian, Bashkir, Tatar, English and German. Contests of creative works of students dedicated to the anniversaries of writers and poets of the Republic of Bashkortostan («Our Akmulla», «My Mustai», «Scarlet Flower», etc.) are held; holidays dedicated to the International Day of Native Languages and the European Day of Languages, a song festival in native and foreign languages, language festivals, translation contests into the languages of the peoples of the Russian Federation and foreign languages, dictations in native / foreign languages, etc.

Students are happy to participate in the republican contest of oratory «How our word will respond» and the republican contest of dramatic reading «Tukayevskiye melodies».

Students present the results of research projects at the annual Republican Scientific and Practical conference «Native and foreign languages in the multicultural space of the Republic of Bashkortostan: aspects of intercultural communication».

Seasonal linguistic camp shifts in Bashkir, English, French and German are organized for the successful development of the studied languages.

Discussion and Conclusions

Thus, a systematic, comprehensive analysis of the activities of secondary educational institutions of the three entities of the Russian Federation, a generalization of their accumulated practice and innovative experience helped to come to certain conclusions on the real picture of the process of implementing polylingual models of multicultural education.

1. Concepts of polylingual education have been developed and approved in the multinational republics of North Ossetia-Alania, Bashkortostan and Tatarstan.

2. In the scientific and methodological literature on the problem of research, two models of multicultural education are traditionally distinguished: 1) the native language – the Russian language – a foreign language; 2) the Russian language – the native language – a foreign language. Our analysis revealed a greater number of polylingual models in the regions. If in North Ossetia-Alania more attention is paid to the development of the native language, then in secondary educational institutions of the Republics of Bashkortostan and Tatarstan – to the study of foreign languages.

3. The ideas and principles of multicultural education are successfully implemented in a number of secondary schools with in-depth study of foreign languages that do not have the official status of a polylingual school.

4. The principles of polylingual and multicultural education should be implemented in educational and extracurricular activities closely connected with each other.

5. The analysis of the practices of implementing models of polylingual education in the multicultural space shows the advantage of full-time schools that provide more opportunities for organizing extracurricular activities and creating an environment for additional language and multicultural education.

6. In secondary educational institutions, extracurricular activities are aimed at developing the communicative skills of students in different languages and at familiarizing them with national and Russian traditions, universal values.

7. The introduction of a polylingual model of multicultural education contributes to forming a comprehensively and harmoniously developed personality, able to freely navigate in the international space, knowing their native, foreign (English, etc.) and the Russian languages.

8. The practice of implementing polylingual models dictates the need for scientific and educational and methodological support of the educational process: the development of TMKs in philological disciplines for the discussed types of schools in the entities of the Russian Federation.

9. To fill the shortage of teaching staff for polylingual schools and preschool educational institutions, it is necessary to organize two-profile training of subject teachers who speak their native / foreign language, as well as advanced training courses and professional retraining in the system of additional education.

References

1. Zhuravleva E. A. Polylingual school: the concept and the model of the educational process: collection of articles. Astana, Dana, 2017. 182 p. (in Russ.)

2. Yalalov F. G. Foundations of Polylingual Education. Monograph. Kazan, Institute of the Tatar Encyclopedia and Regional Studies of TAS, 2021. 192 p. (in Russ.)

3. Kuchieva L. A. Strategies of teacher preparation for work in the conditions of a polylingual model of multicultural education. *Etnodialogi* = Ethnodialogues. 2018; 1(55):72-78. (in Russ.)

4. Iksanova R. M., Kireeva Z. R., Khabibullina Z. A., Abdyusheva S. A. The practice of implementing a polylingual model of multicultural education in the subjects of the northern caucasus federal area. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern Problems of Science and Education. 2021; 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31361 (accessed 28.12.2021). DOI 10.17513/spno.31361 (in Russ.)

5. Kambolov T. T., Dzutsev H. V. Multicultural space in the Russian Federation: realities and prospects. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova* = Bulletin of the K. L. Khetagurov North Ossetian State University. 2012; 4:112-121. (in Russ.)

6. Dzaparova Z. G. Polylingual education as a basis for preserving the cultural diversity of mankind. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija* = Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2016; 5(15):44-47. (in Russ.)

7. Dzusova B. T. Preparation of teachers for the implementation of a polylingual model of multicultural education in the Russian Federation for the conditions of teaching in the Ossetian language. *Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija* = Vector of science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2015; 4(23):74-76. (in Russ.)

8. Kuchieva L. A. Strategies of teacher preparation for work in the conditions of a polylingual model of multicultural education. *Etnodialogi* = Ethnodialogues. 2018; 1(55):72-78. (in Russ.)

9. Kambolov T. T. The Ossetian language program for students who do not speak the Ossetian language grades 1-11. Vladikavkaz, 2019. (in Russ.).

10. Burkova T. A., Ivanova T. A., Shamsutdinov A. I., Benin V. L. Analysis of the practices of implementing a multilingval model of multicultural education in the Republic of Tatarstan. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical journal of Bashkortostan. 2021; 94(4):34-54. DOI: 10.21510/1817-3292-2021-94-4-34-51. (in Russ.)

11. The heritage of Tatarstan. grades 1-2: textbook for general education organizations / Compilers M. M. Gibatdinov, L. R. Murtazina. Kazan, Tatar Children's Publishing House, 2016. (in Russ.).

Список источников

1. Полилингвальная школа: концепция и модель образовательного процесса : сборник статей / отв. ред. Е. А. Журавлёва. Астана : Дана, 2017. 182 с.

2. Ялалов Ф. Г. Основы полилингвального образования : монография. Казань : Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ, 2021. 192 с.

3. Кучиева Л. А. Стратегии подготовки учителя к работе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования // Этнодиалоги. 2018. № 1 (55). С. 72–78.

4. Иксанова Р. М., Киреева З. Р., Хабибуллина З. А., Абдюшева С. А. Опыт внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в субъектах северо-кавказского федерального округа // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31361 (дата обращения: 28.12.2021). DOI 10.17513/spno.31361.

5. Камболов Т. Т., Дзуцев Х. В. Поликультурное пространство в Российской Федерации: реалии и перспективы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. 2012. № 4. С. 112–121.

6. Дзапарова З. Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 44–47.

7. Дзусова Б. Т. Подготовка педагогов к реализации полилингвальной модели поликультурного образования в РСО-Алания для условий обучения на осетинском языке // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 74–76.

8. Кучиева Л. А. Стратегии подготовки учителя к работе в условиях полилингвальной модели поликультурного образования // Этнодиалоги. 2018. № 1 (55). С. 72–78.

9. Программа по осетинскому языку для учащихся, не владеющих осетинским языком 1–11 классы / под ред. Т. Т. Камболова. Владикавказ, 2019. 260 с.

10. Буркова Т. А., Иванова Т. А., Шамсутдинов А. И., Бенин В. Л. Анализ практик внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в Республике Татарстан // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 4 (94). С. 34–51.

11. Наследие Татарстана. 1–2 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / составители М. М. Гибатдинов, Л. Р. Муртазина. Казань : Татар. дет. изд-во, 2016.

Information about the authors:

Kireeva Z. R. – Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages and of a Second Foreign Language, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Galimova Kh. Kh. – Director of Institute of Philology and Intercultural Communications, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages and of a Second Foreign Language, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Iksanova R. M. – Head of the English Language Department, Ph.D. (Philology), Doc.

Khabibullina Z. A. – Associate Professor of the Department of the Bashkir Language and Literature, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Информация об авторах:

Киреева З. Р. – доцент кафедры методики преподавания иностранных языков и второго иностранного языка, канд. пед. наук, доц.

Галимова Х. Х. – директор Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков и второго иностранного языка, канд. пед. наук, доц.

Иксанова Р. М. – зав. кафедрой английского языка, канд. филол. наук, доц.

Хабибуллина З. А. – доцент кафедры башкирского языка и литературы, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 08.04.2022; одобрена после рецензирования 11.04.2022; принята к публикации 13.04.2022.

The article was submitted 08.04.2022; approved after reviewing 11.04.2022; accepted for publication 13.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 107–112.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):107-112.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93(470.345)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_107

Социальное партнерство властей Марий Эл с Русской православной церковью и представителями марийской традиционной религии в 1990–2010-е гг.

Евгений Николаевич Ефремов[1*], Тимофей Дмитриевич Надькин[2], Денис Петрович Мальченков[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]een.pravo@gmail.com[*], http://orcid.org/0000-0003-2384-4698
[2]ntd2006@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-2677-8529
[3]malchenkovdenis@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-2100-0144

Аннотация. В статье на примере Республики Марий Эл (РМЭ) в конце 1990-х – 2010-е гг. показаны особенности развития совместного социального партнерства органов власти с Русской православной церковью (РПЦ) и представителями марийской традиционной религией (МТР). Для достижения данной цели использованы впервые вводимые в научный оборот документы Государственного архива Республики Марий Эл. Реализация исследовательских задач стала возможной благодаря использованию принципа историзма, а также связанных с ним сравнительно-исторического, герменевтического и ретроспективного методов. В результате проведенного исследования рассмотрены факторы формирования рассматриваемого сотрудничества, его основные направления по вопросам духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, а также возрождения объектов религиозного назначения.

Ключевые слова: Марийская традиционная религия, Русская православная церковь, социальное партнерство, традиционные конфессии, Йошкар-Олинская и Марийская епархия

Для цитирования: Ефремов Е. Н., Надькин Т. Д., Мальченков Д. П. Социальное партнерство властей Марий Эл с Русской православной церковью и представителями марийской традиционной религии в 1990–2010-е гг. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 107–112. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_107.

HISTORY

Original article

Social partnership of the Mari El authorities with the Russian Orthodox Church and representatives of the Mari traditional religion in the 1990s – 2010s.

Evgeniy N. Efremov[1*], Timofey D. Nadkin[2], Denis P. Malchenkov[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]een.pravo@gmail.com[*], http://orcid.org/0000-0003-2384-4698
[2]ntd2006@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-2677-8529
[3]malchenkovdenis@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-2100-0144

Abstract. The article shows the peculiarities of the development of joint social partnership between the authorities and the Russian Orthodox Church (ROC) and representatives of the Mari traditional religion (MTR) using the example of the Republic of Mari El (RME) in the late 1990s – 2010s. To achieve this goal, the documents of the State Archive of the Republic of Mari El, introduced into scientific circulation for the first time, were used. The implementation of research tasks became possible thanks to the use of the principle of historicism, as well as the comparative historical, hermeneutic and retrospective methods associated with it. As a result of the conducted research, the factors of the formation of the considered cooperation, its main directions on the issues of spiritual, moral and patriotic education of the younger generation, as well as the revival of objects of religious purpose are considered.

© Ефремов Е. Н., Надькин Т. Д., Мальченков Д. П., 2022

Keywords: Mari traditional religion, Russian Orthodox Church, social partnership, traditional confessions, Yoshkar-Ola and Mari diocese

Для цитирования: Efremov E. N., Nadkin T. D., Malchenkov D. P. Social partnership of the Mari El authorities with the Russian Orthodox Church and representatives of the Mari traditional religion in the 1990s – 2010s. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):107-112. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_107.

Введение

Демократизация политики СССР и Российской Федерации на рубеже 1980–1990-х гг. положила начало возрождению религиозных объединений. Важнейшими составляющими данных процессов выступила не только реституция культового имущества, но и привлечение государством традиционных конфессий к социальному партнерству.

Особый интерес представляет рассмотрение государственно-религиозного сотрудничества в национальных субъектах Российской Федерации, где помимо наиболее распространенных конфессий – православия и ислама – традиционными являются и дохристианские верования, которые в постсоветский период одновременно с Русской православной церковью (РПЦ) претендовали на роль главенствующих вероисповеданий. Примером такого региона является Республика Марий Эл, в исторических границах которой Марийская традиционная религия (МРТ) наряду с православием на протяжении столетий удовлетворяли национально-духовные потребности, являлись неотъемлемой частью родной культуры и языка.

Обзор литературы

Авторы данной статьи опирались на научные работы, отражающие различные аспекты возрождения РПЦ и МТР в постсоветской Марий Эл, их взаимодействие с органами власти. Среди них труды таких отечественных исследователей, как Э. В. Чемышева [1; 2], Г. С. Зеленеевой [3], Н. С. Попова [4], О. С. Виноградовой [5], А. Г. Суховой [6], А. В. Мартыненко [7], Т. Д. Надькина [8], Е. Н. Ефремова [7–9] и др. Однако научные работы данных авторов не затрагивают специфику и основные направления совместного сотрудничества марийских властей с РПЦ и МТР. Связи с этим в настоящей статье предпринята попытка восполнить выявленный пробел.

Материалы и методы

Источниковедческой базой статьи выступили документы Государственного архива РМЭ, а также текущего архива Министерства культуры, печати и по делам национальностей РМЭ. Исследование основывается на принципе историзма, который позволил рассмотреть процессы совместного социального партнерства органов власти Марий Эл с РПЦ и МТР в динамике их становления и развития в конце 1990-х – начале 2010-х гг. Для достижения поставленных задач также использован сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективные методы.

Результаты исследования

В контексте трансформации отечественной религиозной политики конца XX в. фактором организационно-структурного возрождения РПЦ и МТР в Марий Эл стало принятие Закона РФ от 25 октября 1990 г. «О свободе вероисповедания», который приравнял религиозные объединения к юридическим лицам, наделив их правом регистрации в органах власти на местах. Следствием этого стало образование 30 сентября 1991 г. Марийского религиозного центра «Ошмарий-Чимарий» (древнемарийская вера), а 11 июня 1993 г. Йошкар-Олинской и Марийской епархии, которые в дальнейшем выступили консолидирующим звеном в возрождении своих конфессий[1]. В результате по состоянию на 1 января 2000 г. в Марий Эл действовало 75 объединений РПЦ. Марийская традиционная религия, в свою очередь, помимо объединения «Ошмарий-Чимарий», была представлена созданной в июне 1995 г. религиозно-культурологической организацией «Сорта», создателями которой выступили ученые высших учебных заведений, писатели и другие творческие работники. Кроме этого, религиозная сеть республики к началу третьего тысячелетия включала 22 мусульманские общины, вошедшие в состав зарегистрированного 26 января 2000 г. Регионального духовного управления мусульман РМЭ. Достаточно многочисленным был состав протестантов (46 организаций), старообрядцев (7 общин различных течений), восточных религий (8 конфессий) и так называемых «новых религий» (7 объединений), которые впоследствии были признаны в РФ деструктивными религиозными сектами («Общество сатаны», «Белое братство», «Церковь последнего завета» и др.)[2].

Несмотря на столь обширное религиозное представительство в Марий Эл, православие и марийская традиционная религия после распада СССР сохранили исторический статус основных вероисповеданий республики по числу последователей. Например, согласно данным социологи-

[1] Государственный архив Республики Марий Эл (ГА РМЭ). Ф. Р-1240. Оп. 1. Д. 944 а. Л. 122.

[2] Там же, Оп. 3. Д. 300. Л. 3–4.

ческого опроса, проведенного в 1999 г., 50,7 % марийцев отметили приверженность православию; 40,9 % – МТР; 3,4 % – «другой религии». Однако до 70 % марийцев придерживались не только МТР, но и православия, то есть были двоеверцами, соблюдающими обряды православного христианства и чимарийцев[3].

Безусловно, межконфессиональная стабильность в Марий Эл во многом зависела от привлечения местными органами власти РПЦ и МТР к совместному социальному партнерству. До 1997 г. подобной практики не было: сотрудничество властей с каждой из конфессий осуществлялось по отдельности. С РПЦ, например, с середины 1990-х гг. взаимодействие осуществляли УФСИН России по РМЭ, а также местное Министерство здравоохранения. Представители МТР, в свою очередь, оказывали содействие республиканскому Минкультуры в выявлении, паспортизации и охране священных рощ, где проводились моления[4].

Изменение ситуации было связано с обсуждением в Правительстве РМЭ проекта федерального закона «О свободе совести и о религиозных объединениях», который устанавливал механизмы взаимной адаптации государственных органов и конфессий, составляющих неотъемлемую часть исторического наследия народов России. Учитывая это, еще до принятия данного нормативно-правового акта 26 сентября 1997 г., Указом Президента РМЭ В. А. Кислицина от 4 августа 1997 г. № 266, создается Совет по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Республики Марий Эл[5].

С целью поддержания в Марий Эл межрелигиозного диалога и социального партнерства органов власти с традиционными конфессиями республики к его работе начинают привлекаться представители Йошкар-Олинской и Марийской епархии, религиозного объединения «Ошмарий-Чимарий» и местной мусульманской общины. Выбор политическим руководством Марийской Республики «Ошмарий-Чимарий» в качестве социального партнера был обусловлен тем, что данное объединение во второй половине 1990-х гг. стало выполнять роль консолидирующего центра национальной религии народа мари. Это привело в конечном счете к перерегистрации 12 февраля 2007 г. «Ошмарий-Чимарий» в Централизованную религиозную организацию «Марийская традиционная религия Республики Марий Эл», которая объединила 5 религиозных организаций[6].

Стоит отметить, что сближению марийских властей не только с РПЦ, но и МТР способствовала и разработанная в июне 1999 г. Общественно-политическим центром РМЭ «Концепция деятельности республиканского организационного комитета по подготовке к встрече третьего тысячелетия и празднованию 2000-летия христианства». В ней отмечалось, что органы власти Республики Марий Эл крайне заинтересованы во взаимодействии с РПЦ и другими традиционными конфессиями, без участия которых невозможно празднование перехода человечества в третье тысячелетие и установление межконфессионального согласия[7].

Первые контакты властей с РПЦ и МТР были связаны с обсуждением на рубеже 1990–2000-х гг. на заседаниях Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте РМЭ проблем, связанных с миссионерской деятельностью на территории республики таких псевдорелигиозных общин и групп, как «Свидетели Иеговы», «Церковь Христа» и «Общество Сатаны».

Результатами данного взаимодействия стало принятие следующих решений. Во-первых, в целях недопущения создания вышеуказанных тоталитарных сект епископом Йошкар-Олинским и Марийским Иоанном и верховным картом религиозного центра «Ошмарий-Чимарий» А. Я. Изергиным были поддержаны предложения правоохранительных органов по усилению работы республиканского Экспертного совета по проведению государственной религиоведческой экспертизы, осуществляемой при регистрации религиозного объединения, не имеющего подтверждения о вхождении в централизованную религиозную организацию того же вероисповедания. Во-вторых, для противодействия распространению радикальной религиозной идеологии среди подрастающего поколения власти совместно с РПЦ и МТР разрабатывают принятую 22 июня 2004 г. Министерством образования РМЭ «Концепцию духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Республики Марий Эл». В соответствии с ней во второй половине 2000-х гг. в школах Республики Марий Эл преподавались не только «Основы православной культуры», но и были разработаны и апробированы предметы, учитывающие социокультурные основы национальной религии мари (например, «Истоки», «Уроки добра», «Милосердие», «Радуга», «Ший онгыр» и др.)[8].

---

[3] Государственный архив Республики Марий Эл (ГА РМЭ). Ф. Р-1240. Оп. 3. Д. 147. Л. 24; *Чемышев Э. В.* Традиционные марийские верования на рубеже XX–XXI вв. // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2021. № 1 (57). С. 117.

[4] ГА РМЭ. Ф. Р-1240. Оп. 1. Д. 944 а. Л. 122.

[5] Там же. Оп. 3. Д. 558 а. Л. 28.

[6] ГА РМЭ. Ф. Р-1240. Д. 1006. Л. 155.

[7] Там же. Д. 149. Л. 132.

[8] Там же. Д. 1201. Л. 148, 154, 157.

17 декабря 2010 г. на заседании Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте РМЭ первый заместитель министра образования и науки РМЭ Н. В. Ефремова заявила о замене данных религиоведческих курсов на единый – «Основы религиозных культур и светской этики», который содержал модули, посвященные основам православной культуры, марийской традиционной религии и др. Собравшиеся единогласно поддержали введение в общеобразовательных учреждениях изучение данной дисциплины. При этом глава Йошкар-Олинской и Марийской епархии Иоанн и верховный карт МТР А. И. Таныгин были включены в рабочую группу по разработке учебно-методического комплекта для преподавания «Основ религиозных культур и светской этики», куда также вошли представители учреждений образования и Министерства культуры, печати и по делам национальностей РМЭ[9].

Концепция духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Республики Марий Эл также стала основой реализации с 2005 по 2010 гг. в дошкольных и общеобразовательных учреждениях республики проектов, базирующихся на духовно-нравственных основах православия и МТР (например, «Семья и школа» (Оршанский район), «Духовно-нравственное воспитание» (Килемарский район), «Взаимодействие семьи и школы по духовно-нравственному воспитанию детей» (г. Йошкар-Ола) и др.)[10].

23 апреля 2003 г. Военный комиссариат Республики Марий Эл заключил с Йошкар-Олинским епархиальным управлением соглашение, предусматривающее развитие сотрудничества по таким направлениям, как нравственное и патриотическое воспитание, а также духовное просвещение призывников. Несмотря на то, что подобного рода договор был заключен только с православной конфессией, в целях его реализации привлекаются и карты марийской традиционной религии. Они, наряду со священниками РПЦ, традиционно стали совершать необходимые религиозные таинства для верующих призывников в период отправки их состав Вооруженных сил РФ, которые придерживались не только МТР, но и двоеверия[11].

Немаловажным направлением взаимодействия властей с РПЦ и МТР на «рабочих площадках» республиканского Совета по взаимодействию с религиозными объединениями стало обсуждение и единогласное согласование в первой половине 2008 г. проекта региональной целевой программы «Культурное наследие Республики Марий Эл на 2009–2013 годы». Благодаря этому, данная программа, утвержденная 19 августа 2008 г. Правительством РМЭ, предусматривала осуществление целого комплекса мероприятий по возрождению объектов религиозного значения. Так, к 2014 г. было воссоздано 6 разрушенных в годы советской власти культовых зданий РПЦ (Входоиерусалимская церковь, Воскресенский собор в г. Йошкар-Оле и др.), 29 отреставрировано (Тихвинская церковь в г. Козьмодемьянске, Свято-Троицкая церковь в дер. Мамсимер и т. д.), построено 3 новых храма (церкви Свято-Никольская в с. Микряково, Новомучеников и исповедников российских, а также Святого праведного Иоанна Кронштадтского в г. Волжске). В свою очередь, по итогам выполнения рассматриваемой программы, 327 из более 600 священных рощ МТР включаются в Единый государственный реестр объектов культурного наследия народов Российской Федерации, что способствовало не только их охране, но и благоустройству[12].

Обсуждение и заключения

Таким образом, в конце 1990-х факторами привлечения Советом по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте РМЭ РПЦ и МТР к совместному социальному партнерству выступили федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» и празднование 2000-летия христианства в республике. Вследствие этого важнейшей составляющей данного взаимодействия с начала 2000-х гг. было духовно-нравственное просвещение подрастающего поколения, выразившееся в обсуждении школьных курсов по преподаванию социокультурных основ традиционных конфессий, а также нормативно-правовой документации Министерства образования РМЭ по внедрению их в учебный процесс. С 2003 г. направлением сотрудничества республиканского Военного комиссариата, РПЦ и МТР становится патриотическое и духовное воспитание призывной молодежи, а в первой половине 2008 г. представители рассматриваемых конфессий на заседаниях республиканского Совета по взаимодействию с религиозными объединениями принимают участие в утверждении проекта региональной целевой программы «Культурное наследие Республики Марий Эл на 2009–2013 годы», благодаря которой к 2014 г. восстанавливаются и обустраиваются многие культовые объекты православия и МТР.

[9] Протокол заседания Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Республики Марий Эл от 17 декабря 2010 г. № 010-04 // Текущий архив Министерства культуры, печати и по делам национальностей РМЭ.

[10] ГА РМЭ. Ф. Р-1240. Оп. 3. Д. 1201. Л. 157.

[11] Там же. Д. 1006. Л. 196; Д. 1391. Л. 106.

[12] Протокол заседания Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте Республики Марий Эл от 16 июня 2014 г. № 014-02 // Текущий архив Министерства культуры, печати и по делам национальностей РМЭ.

Вышесказанное свидетельствуют об уникальности Марийской Республики как региона по обеспечению межконфессионального согласия, политическое руководство которого смогло найти «общие точки соприкосновения» в сфере социального партнерства с православием и дохристианской религией титульной нации, представленной МТР. Безусловно, этим процессам с учетом синкретизма национальной религии мари способствовало развитие межкультурного и доктринального диалога между православием и МТР, что делает перспективным проведение дальнейших соответствующих исследований.

Список источников

1. Чемышев Э. В. Русская православная церковь в Республике Марий Эл в 1988–1997 гг. // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2020. Т. 6. № 2. С. 169–175.

2. Чемышев Э. В. Традиционные марийские верования на рубеже XX–XXI вв. // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2021. № 1 (57). С. 109–120.

3. Зеленеева Г. С. Межнациональные и межконфессиональные отношения в Республике Марий Эл на рубеже XX–XXI вв. : диссертация ... кандидата исторических наук. Йошкар-Ола, 2011. 200 с.

4. Попов Н. С. К вопросу о становлении и развитии марийской традиционной религии // Финно-угроведение. 2020. № 1 (61). С. 148–157.

5. Виноградова С. О. Современная ситуация межконфесиональных отношений Русской православной церкви и марийской традиционной веры // Финно-угроведение. 2018. № 1 (59). С. 45–47.

6. Сухова А. Г. Государственная политика в сфере охраны памятников традиционной марийской религии «кусото» (священных рощ), расположенных на территории Республики Марий Эл // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2018. Т. 4. № 1. С. 70–76.

7. Efremov E. N., Martynenko A. V., Nadkin T. D., Malchenkov D. P. Social partnership of the state with traditional confessions at the regional level in the 1990s–2000s: the experience of the Republic of Mari El // Relacoes Internacionais no Mundo Atual. 2021. V. 3. № 32. P. 140–154.

8. Ефремов Е. Н., Надькин Т. Д. Социальное партнерство системы здравоохранения и Русской православной церкви в 2000-е гг.: опыт Республики Марий Эл // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 122–127.

9. Ефремов Е. Н. Социальное партнерство правоохранительных органов и вооруженных сил РФ с Русской православной церковью во второй половине 1990-х – 2000-е гг. (на примере Марий Эл) // Гуманитарные и политико-правовые исследования. 2021. № 3 (14). С. 6–14.

References

1. Chemyshev E. V. The Russian Orthodox Church in the Republic of Mari El in 1988-1997. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta Seriya «Istoricheskie nauki. Yuridicheskie nauki»* = Bulletin of the Mari State University Series “Historical sciences. Legal sciences”. 2020; 6(2):169-175. (In Russ.)

2. Chemyshev E. V. Traditional Mari beliefs at the turn of the XX-XXI centuries. *Vestnik NII gumanitarnyh nauk pri Pravitel’stve Respubliki Mordoviya* = Bulletin of the Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia 2020; 1(57):109-120. (In Russ.)

3. Zeleneeva G. S. Interethnic and interfaith relations in the Republic of Mari El at the turn of the XX-XXI century.: dis. ... candidate of historical sciences. Yoshkar-Ola, 2011. 200 p. (In Russ.)

4. Popov N. S. On the question of the formation and development of the Mari traditional religion. *Finno-ugrovedenie* = Finno-Ugrovedenie. 2020; 1(61):148-157. (In Russ.)

5. Vinogradova S. O. The current situation of interfaith relations between the Russian Orthodox Church and the Mari traditional Faith. *Finno-ugrovedenie* = Finno-Ugrovedenie. 2018; 1(59):45-47. (In Russ.)

6. Sukhova A. G. State policy in the field of protection of monuments of the traditional Mari religion “kusoto” (sacred groves) located on the territory of the Republic of Mari El. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Istoricheskie nauki. YUridicheskie nauki»* = Bulletin of the Mari State University. The series “Historical Sciences. Legal sciences”. 2018; 4(1):70-76. (In Russ.)

7. Efremov E. N., Martynenko A. V., Nadkin T. D., Malchenkov D. P. Social partnership of the state with traditional confessions at the regional level in the 1990–2000s: the experience of the Republic of Mari El. *Relacoes Internacionais no Mundo Atual.* 2021; 3(32):140–154.

8. Efremov E. N., Nadkin T. D. Social partnership of the healthcare system and the Russian Orthodox Church in the 2000s: the experience of the Republic of Mari El. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(49):122-127. (In Russ.)

9. Efremov E. N. Social partnership of law enforcement agencies and the Armed Forces of the Russian Federation with the Russian Orthodox Church in the second half of the 1990–2000s. (on the example of Mari El). *Gumanitarny`e i politiko-pravovy`e issledovaniya* = Humanitarian and political-legal studies. 2021; 3(14):6-14. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ефремов Е. Н. – докторант кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук, доц.

Надькин Т. Д. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, доц.

Мальченков Д. П. – соискатель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Вклад авторов:

Ефремов Е. Н. – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных; формулировка основных выводов.

Надькин Т. Д. – разработка концептуальных подходов исследования; критический анализ текста; доработка выводов.

Мальченков Д. П. – сбор данных и доказательств; подготовка литературного обзора.

Information about the authors:

Efremov E. N. – Doctoral student of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History).

Nadkin T. D. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Doc.

Malchenkov D. P. – candidate of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Ph.D. (History).

Contribution of the authors:

Efremov E. N. – collection of data and evidence; formalized data analysis; formulation of key findings.

Nadkin T. D. – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; finalization of conclusions.

Malchenkov D. P. – collection of data and evidence; preparation of a literature review.

Статья поступила в редакцию 19.03.2022; одобрена после рецензирования 28.03.2022; принята к публикации 31.03.2022.

The article was submitted 19.03.2022; approved after reviewing 28.03.2022; accepted for publication 31.03.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 113–118.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):113-118.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_113

Советская школа в условиях модернизации 30-х гг. XX в. (по материалам газеты «За коммунистическое просвещение»)

Дмитрий Михайлович Нартымов[1], Александр Евгеньевич Смирницкий[2*], Анна Владимировна Шуршикова[3]
[1]Нижегородская академия МВД России, Нижний Новгород, Россия
[2, 3]Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Россия
[1]nartymovdm@yandex.ru
[2]ya.alex-smir1974@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0352-8823
[3]annashurshikova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8012-4630

Аннотация. В статье исследуется трактовка проблемы модернизации советской общеобразовательной школы 1930-х гг. в официальном органе наркомпросов союзных республик – газете «За коммунистическое просвещение. Целью исследования является выявление особенностей восприятия процесса модернизации советской общеобразовательной школы руководством Наркомпросов союзных республик СССР. Автором использовались методы исторического анализа и исторической реконструкции, направленные на выявление особенностей представлений о путях модернизации школы у руководства Наркомпросов. В результате исследования материалов газеты «За коммунистическое просвещение», призванных выяснить официальный взгляд на проблему модернизации советской общеобразовательной школы в начале 1930-х гг., автору удалось определить основные проблемы, с которыми сталкивалось руководство Наркомпросов в процессе модернизации советской общеобразовательной школы, и предлагаемые пути их решения. В качестве основного источника автор использовал важнейший исторический документ эпохи – газету «За коммунистическое просвещение». Исторический документ – это точка отсчета для анализа общественного явления и исторической ситуации в целом. Данный вид исторического источника позволяет выявить не только основные вехи модернизации советской общеобразовательной школы в 1930-е гг., но и дух эпохи, исторический контекст, в котором развивался данный процесс. Практическая значимость исследования заключается в формировании объективной картины изменений, происходивших в советской школе 1930-х гг., и официальной политики советского руководства в этом вопросе.

Ключевые слова: советская общеобразовательная школа, модернизация, исторический контекст, Наркомпрос РСФСР, политехнизация, кадровая политика, учительство

Для цитирования: Нартымов Д. М., Смирницкий А. Е., Шуршикова А. В. Советская школа в условиях модернизации 30-х гг. XX в. (по материалам газеты «За коммунистическое просвещение») // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 113–118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_113.

HISTORY

Original article

Soviet school in the conditions of modernization of the 30s of the twentieth century (based on the materials of the newspaper «For Communist Enlightenment»)

Dmitry M. Nartymov[1], Alexander E. Smirnitsky[2*], Anna V. Shurshikova[3]
[1]Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia
[2, 3]Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Nizhny Novgorod, Russia
[1]nartymovdm@yandex.ru
[2]ya.alex-smir1974@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-0352-8823
[3]annashurshikova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8012-4630

© Нартымов Д. М., Смирницкий А. Е., Шуршикова А. В., 2022

Abstract. The article examines the interpretation of the problem of modernization of the Soviet secondary school of the 1930s in the official organ of the People's Commissars of the Union Republics – the newspaper «For Communist Enlightenment". The purpose of the study is to identify the peculiarities of perception of the process of modernization of the Soviet secondary school by the leadership of the People's Commissars of the Union Republics of the USSR. The author used methods of historical analysis and historical reconstruction aimed at identifying the features of ideas about ways to modernize the school among the leadership of the People's Commissariat of Education. As a result of the study of the materials of the newspaper «For Communist Enlightenment», designed to clarify the official view of the problem of modernization of the Soviet secondary school in the early 1930s the author managed to identify the main problems faced by the leadership of the People's Commissariat of Education in the process of modernization of the Soviet secondary school and the proposed solutions. As the main source, the author used the most important historical document of the era – the newspaper «For Communist Enlightenment». A historical document is a starting point for the analysis of a social phenomenon and the historical situation as a whole. This type of historical source allows us to identify not only the main milestones of the modernization of the Soviet secondary school in the 1930s, but also the spirit of the era, the historical context in which this process developed. The practical significance of the study lies in the formation of an objective picture of the changes that took place in the Soviet school of the 1930s and the official policy of the Soviet leadership in this matter.

Key words: Soviet secondary school, modernization, historical context, People's Commissariat of the RSFSR, polytechnization, personnel policy, teaching

For citation: Nartymov D. M., Smirnitsky A. E., Shurshikova A. V. Soviet school in the conditions of modernization of the 30s of the twentieth century (based on the materials of the newspaper «For Communist Enlightenment»). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):113-118. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_113.

Введение

В статье исследуется роль газеты «За коммунистическое просвещение» в освещении проблем модернизации советской школы 30-х гг. XX в. Анализируются наиболее значимые аспекты развития советской школы, нашедшие отражение на ее страницах. Основной акцент сделан на анализе способа подачи материала журналистами и их трактовку особенностей модернизации в области школьного дела в обстановке 30-х гг. XX в.

Обзор литературы

Работ по данной проблеме вышло немного, что, на наш взгляд связано с известным предубеждением относительно советской периодической печати как исторического источника, навеянного историками так называемой «тоталитарной школы». Тем не менее ряд работ по истории советской школы и педагогики используют материалы периодической печати для реконструкции избранной проблемы. К числу таких работ относятся монографии М. М. Дейнеко [1], Ф. Ф. Королева [2], Л. И. Анайкиной [3]. Большое значение для исследователя имеют работы специалистов в области источниковедения (И. Д. Ковальченко [4], авторы учебника «Источниковедение», созданного под редакцией А. В. Сиренова [5]. В этих трудах освещается методика работы с историческими источниками, в том числе и с материалами периодической печати.

Материалы и методы

В рамках данного исследования нами использовались методы источниковедческого анализа исторического источника, синтеза, исторической реконструкции. При анализе источника периодической печати раскрыты социальные условия модернизации школьного образования, что соответствует принципу историзма, являющегося основой любого исследования.

Результаты исследования

Модернизационные процессы, имевшие место в СССР в 30-е гг. XX в., охватили все сферы общественной жизни советского общества. Однако они нашли неодинаковое и неоднозначное отражение в отечественной историографии. Наибольшее внимание историки уделяли проблемам коллективизации и индустриализации, которые составляли стержень модернизационных процессов советского общества этого периода. Положению советской школы в этот период уделялось гораздо меньше внимания. А между тем исследование роли и места советской школы в процессе модернизации страны в 30-е гг. XX в. позволит, с одной стороны, глубже понять ее содержание и направленность.

В изучении роли советской общеобразовательной школы в процессе модернизации важным источником является периодическая печать тех лет. При внимательном ее рассмотрении историк получает в свое распоряжение интересный материал, способствующий исследованию

различных аспектов деятельности советской общеобразовательной школы. Разумеется, что по своему значению материал неодинаков: более информативны центральные газеты, менее – районные, материалы начала 30-х гг. более критичны и содержательны, чем материалы второй половины 30-х гг., тем не менее, при умелой работе с ними, они дают возможность осмыслить модернизационные процессы этого периода в советской общеобразовательной школе.

Цель настоящей статьи – выяснить основные тенденции развития советской общеобразовательной школы в эпоху всесторонней модернизации советского общества. В начале 30-х гг. XX в. состояние советской общеобразовательной школы не удовлетворяло требованиям советского руководства. Это нашло отражение в постановлении Политбюро ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», где прямо говорилось, что «обучение в школе не дает достаточных общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук»[1]. Вина за такое положение дел целиком возлагалась на Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы союзных республик, которые, по мнению руководителей партии и правительства, увлеклись педагогическими экспериментами в ущерб прямому назначению общеобразовательной школы – подготовке грамотных людей, могущих в дальнейшем успешно работать и повышать свое образование[2].

Эта обеспокоенность положением дел в советской общеобразовательной школе была весьма обоснована, так как индустриализация могла быть успешно проведена при наличии грамотных кадров, однако возлагая вину исключительно на Наркомпросы, высшее руководство страны лукавило. Школа начала 30-х гг. находилась в состоянии системного кризиса, вызванного общим уровнем развития страны в тот период. Главной его особенностью был кадровый голод, который испытывала советская общеобразовательная школа в тот период. Особенно он усилился в связи с введением всеобщего обязательного начального обучения в августе 1930 г. «Вся продукция наших педвузов на ближайшие два-три года составит примерно около 20 тыс. чел., а потребность педагогов для семилетки составит за это время около 150 тыс. чел., не считая колоссального количества педагогов, которых требует развернувшаяся сеть школ ФЗУ, рабфаков, техникумов, различного рода курсов»[3]. Государство предпринимало чрезвычайные меры для решения кадрового вопроса: срочно была расширена сеть педагогических училищ, объявлялись комсомольские наборы на учебу в педагогические учебные заведения, при районных отделах народного образования открывались ускоренные шестимесячные курсы для подготовки учителей начальных классов. В ряде мест органы власти шли даже на чрезвычайные меры: к преподаванию допускались лица, окончившие семилетку и десятилетку, но не имеющие педагогического образования и опыта педагогической работы. Повсеместно власть смотрела сквозь пальцы и на приход в школы лиц чуждого социального происхождения, прежде всего, выходцев из семей священников. Разумеется, они время от времени подвергались социальной дискриминации во время различных политических кампаний, однако в составе учительских кадров они составляли немалую долю. Фактически советская школа была одним из немногих мест в СССР, где могли устроиться «бывшие». Столь либеральное отношение к детям священников в советской школе объяснялось их высоким уровнем знаний по сравнению с выпускниками советских учебных заведений и их добросовестное отношение к делу. Об этом свидетельствуют характеристики на учителей, находящиеся в Центральном архиве Нижегородской области (ЦАНО).

Как и везде, в советской школе 30-х гг. сложилась напряженная ситуация: учились не только учащиеся, но и сами учителя должны были активно восполнять глубокие пробелы в своих знаниях. «Вот Средняя Волга. Приезжают на январские курсы по повышению квалификации учителя. Что оказывается? На действия с целыми числами из 43 учителей 13 решают неправильно. Примеры на десятичные и простые дроби все учителя решают неправильно»[4], – отмечал в своем докладе заместитель наркома по просвещению М. С. Эпштейн. Для повышения культурного уровня советских учителей с 1936 по 1938 гг. в СССР проводилась их аттестация: учителям, прошедшим аттестацию, присваивались персональные учительские звания, учителей, не сумевших пройти аттестацию, либо увольняли с работы, либо обязывали получать заочное педагогическое образование.

Препятствием к успешному обучению были многочисленные политические кампании, в которых участвовали учителя и ученики. Охрана урожая от расхитителей, охота на грызунов, общественная работа, производственные совещания отнимали время от учебного процесса. В течение 30-х гг. государство неоднократно предпринимало попытки упорядочить их, что дава-

[1] «За коммунистическое просвещение», 1931, 5 сентября.

[2] Там же.

[3] Там же. 1933, 23 апреля.

[4] «За коммунистическое просвещение», 1933, 22 февраля.

ло определенные результаты. Не менее важной проблемой, мешающей повышению квалификации учителей и успеваемости учащихся, были материальные трудности в начале 30-х гг., вызванные форсированной модернизацией экономики. Школьники и учителя были поставлены на грань выживания, причем государство призывало изыскивать внутренние резервы для снабжения учителей и учащихся, не рассчитывая на централизованное снабжение. Основной способ улучшения снабжения населения, в том числе и работников просвещения, государство видело в создании подсобных хозяйств на предприятиях, в том числе и при школах. В этих условиях проблемы снабжения порой оттесняли чисто школьные проблемы на второй план. В этой связи характерно описание снабженческой деятельности 20-й ФЗД г. Симферополя: «В ней самый дешевый завтрак в городе – 25 коп. 150 ребят завтракают бесплатно. Меню завтрака неплохое: макароны с мясом, суп с куриными потрохами, соус из овощей, форшмак из камсы, вареники с творогом или с капустой, блины и т.п. У школы есть свинарник: 4 матки, 1 боров, 5 подсвинков и 4 маленьких свинки. Зарезанный недавно кабан дал 176 кг., из них 100 кг. сала. Это громадное подспорье, ибо жиров от снабжающих организаций школа не получает, а покупать на рынке немыслимо… Наравне с учащимися получают завтрак и педагоги. К октябрьским торжествам все учителя получили по 1 кг. свинины, фруктов, сельдей, по 500 г. варенья, конфект, печенья. Цены на все – коммерческие на 30 % ниже рыночных»[5]. Разумеется, что уход за этим подсобным хозяйством целиком возлагался на плечи учителей и учащихся. Там же, где подсобных хозяйств не имелось, положение со снабжением было удручающим. Так, по сообщению газеты «За коммунистическое просвещение», «в большинстве школ Сормовского района г. Горького на горячие завтраки дают манную кашу с постным маслом и хлеб с повидлом»[6]. Однако следует отметить, что государство рассматривало снабженческую деятельность общеобразовательных школ как меру чрезвычайную, вызванную условиями «реконструктивного периода». Как только снабжение населения во второй половине 30-х гг. немного улучшилось, подсобные хозяйства школ стали ликвидироваться, а пришкольные участки стали использоваться исключительно для учебных целей. Сказывались и идеологические мотивы: продажа продукции подсобных хозяйств школ, аренда школьных помещений в начале 30-х гг., активно вовлекали общеобразовательную школу, которая по мысли идеологов ВКП(б) должна была быть орудием коммунистического воспитания в чисто рыночные отношения.

В 30-е гг. XX в. существенно изменилось и содержание воспитательной работы при сохранении главной цели – воспитания человека коммунистического общества. Так, Кустанайский пионерский отряд устроил «Суд над героями старых сказок». При живейшем участии зрителей принцы и принцессы, черти и феи и т. п. «нечисть» изгнаны навсегда из Советского Союза и только Иванушка, несправедливо прозванный «дурачком», по происхождению крестьянин-бедняк, оставлен условно на свободе, если он заменит «серого волка» трактором и вступит в колхоз. Театр сыграл эту инсценировку четыре раза в один день, пропустив до 1500 юных зрителей[7]. В нынешнее время многие элементы этой воспитательной работы кажутся надуманными, однако в своей основе она представляла собой важнейшую составную часть школьной работы, охватывая широкий круг проблем от борьбы с суевериями и национальными предрассудками до приобщения школьников к соблюдению правил личной гигиены. В условиях скученности, антисанитарии и низкого уровня жизни последнему фактору уделялось особое внимание. В начале 30-х гг. регулярно проводились соревнования за лучший личный уголок школьника. Учителя активно убеждали родителей купить ребенку зубную щетку и порошок, завести отдельный уголок для подготовки к урокам и отдельную кровать. В этом смысле школа действительно воспитывала нового человека.

Особое внимание уделялось школой 30-х гг. «борьбе с пережитками капитализма», главным из которых власти считали религию. Школьники-пионеры были непременными участниками антирелигиозных мероприятий. Государство пресекало распространение религиозных верований в школе не только воспитательными, но и административными мерами. Учителя, замеченные в исполнении религиозных обрядов, получали выговор или увольнялись из школы, попытки священников устроиться на педагогическую работу после принятия Конституции СССР 1936 г. строго пресекались. Гораздо больший отклик у детей находила интернациональная работа. Окружающая действительность давала для нее богатый материал: Лейпцигский процесс, гражданская война в Испании и Китае, угроза фашизма не могли оставить равнодушными советских людей, в том числе и школьников. Умело поставленная работа на основе этих событий приносила свои плоды.

Большую роль в воспитании советских школьников играло искусство тех лет. Следует

[5] «За коммунистическое просвещение», 1933, 9 декабря.

[6] Там же. 18 ноября.

[7] «За коммунистическое просвещение», 1932, 3 апреля.

отметить, что школьники 30-х гг. воспитывались на лучших образцах советского искусства. Не было такого школьника, который хотя бы раз не посмотрел фильм «Чапаев». Однако документы свидетельствуют, что советская школа не всегда могла корректировать влияние произведений искусства на школьников. Увлеченные фильмом «Чапаев», школьники устраивали так называемые «чапаевские бои», в которых принимали участие тысячи школьников. В стычках применялись палки, самопалы, холодное оружие, среди участников «чапаевских боев» были серьезно раненые.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в 30-е гг. советская общеобразовательная школа прошла всестороннюю ускоренную модернизацию в самых неблагоприятных условиях. В отличие от промышленности, школа обеспечивалась по остаточному принципу: у нее не было ни дефицитных материалов, ни иностранных специалистов. Тем не менее школа не только модернизировалась, но и помогала другим отраслям народного хозяйства, прежде всего, в обучении и подготовке кадров и проведении многочисленных политических кампаний. Учитель 30-х гг. был не только педагогом, но и организатором, агитатором и пропагандистом. Говоря о кризисе советской школы 30-х гг., следует отметить, что это был кризис роста. Увеличение числа обучаемых и обучающих вело к дефициту самого необходимого. Великая Отечественная война показала, что модернизация советской школы была одним из важнейших факторов Великой Победы.

Основываясь на материале исторического источника, нам удалось выявить основные направления модернизации советской школы в 30-е гг., раскрыть содержание и обоснованность тех требований, которые Советское государство предъявляло к работникам народного образования в 30-е гг. XX в., а также показать ценность данного источника (газеты «За коммунистическое просвещение») для изучения истории советской общеобразовательной школы 30-х гг., как одного из важнейших социокультурных феноменов эпохи.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Газета «За коммунистическое просвещение» – один из источников, отражающих модернизационные процессы в советской школе 1930-х гг.

2. Газета отражала модернизационные процессы в нескольких аспектах: а) официальные материалы о задачах школы (передовицы, выступления ответственных работников советского и партийного аппарата, постановления руководящих структур по вопросам развития школы); б) материалы, отражающие основные проблемы модернизирующейся школы. В этом аспекте автор уделил особое внимание материалам из регионов; в) материалы, связанные с пропагандой положительного опыта в преобразовании советской школы.

3. Анализ материалов газеты «За коммунистическое просвещение» позволяет сформировать целостное представление о развитии советской школы в указанный период времени, поскольку данный источник весьма репрезентативен. Будучи органом наркомпросов союзных республик, газета освещала развитие школы во всех регионах СССР в большей или меньшей степени.

Список источников

1. Дейнеко М. М. 40 лет народного образования в СССР / под ред. М. Ф. Шабаевой. Москва : Учпедгиз, 1957. 276 с.

2. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920 / Акад. пед. наук РСФСР. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 551 с.

3. Анайкина Л. И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922–1991 гг.). М. : Секачев, 2001. 303 с.

4. Источниковедение истории СССР : учебник для ист. спец. ун-тов и пед. ин-тов / И. Д. Ковальченко, С. В. Воронкова, А. В. Муравьев [и др.] ; под ред. И. Д. Ковальченко. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. школа, 1981. 496 с.

5. Источниковедение : учебник для академического бакалавриата / Е. Д. Твердюкова [и др.] ; под ред. А. В. Сиренова. М. : Юрайт, 2015. 396 с.

References

1. Deineko M. M. 40 years of public education in the USSR / Ed. by M. F. Shabaeva. Moscow, Uchpedgiz, 1957. 276 p. (In Russ.)

2. Korolev F. F. Essays on the history of the Soviet school and pedagogy. 1917-1920 / Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958. 551 p. (In Russ.)

3. Anaykina L. I. Party-state policy in the sphere of public education in the RSFSR (1922-1991). Moscow, Sekachev, 2001. 303 p. (In Russ.)

4. Source studies of the history of the USSR. Textbook for spec.-ist of un-t and pedagogical in-t / I. D. Kovalchenko, S. V. Voronkova, A. V. Muravyev, etc.. Edited by I. D. Kovalchenko. 2nd ed., reprint. and additional. Moscow, Higher School, 1981. 496 p. (In Russ.)

5. Source studies: textbook for academic Baccalaureate / E. D. Tverdyukova [et al.]. Edited by A. V. Sirenov. Moscow, Yurayt, 2015. 396 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Нартымов Д. М. – старший преподаватель кафедры Теории и истории государства и права, канд. юрид. наук.

Смирницкий А. Е. – доцент кафедры истории России и вспомогательных исторических дисциплин, канд. ист. наук.

Шуршикова А. В. – доцент кафедры истории России и вспомогательных исторических дисциплин, канд. ист. наук.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Nartymov D. M. – senior lecturer at the Department of Theory and History of State and Law, Ph.D. (Law).

Smirnitsky A. E. – Associate Professor of the Department of History of Russia and auxiliary historical disciplines, Ph.D. (History).

Shurshikova A. V. – Associate Professor of the Department of Russian History and Auxiliary Historical Disciplines, Ph.D. (History).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 01.04.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 11.03.2022; approved after reviewing 01.04.2022; accepted for publication 04.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 119–125.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):119-125.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93/94/17
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_119

Трансформация межпоколенческой преемственности на фоне исторических потрясений в России в первой четверти XX в.

Марина Николаевна Свинцова
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия,
MNSvintsova@fa.ru, http://orcid.org/0000-0002-9402-0816

Аннотация. Статья посвящена особенностям трансформации духовной преемственности поколений на фоне происходивших в начале XX в. в России революционных событий и Гражданской войны. Целью исследования является анализ факторов и механизмов изменения процесса преемственности опыта и ценностного набора поколений, находившихся по разные стороны революционных изменений и смены социально-политической парадигмы российского общества. В качестве факторов выделены утрата прежней формы власти как основы менталитета и миропонимания человека, изменение типа и функций семьи в процессе смены государственного строя и экономического уклада после революции, падение авторитета религии и церкви как гарантов традиции в обществе и выстраивание нового аксиологического поля молодым советским государством, целенаправленное воспитание советского человека, осуществление которого через определенные институты взяло на себя государство. Автор приходит к выводам, что в данном историческом периоде российское общество проходит точку бифуркации, в которой происходит нарушение традиционного механизма преемственности опыта и ценностей от поколения к поколению, а также передача функций реализации преемственности государственным институтам (например, образованию). Результаты исследования могут быть полезны в научных исследованиях и учебном процессе в области отечественной истории и социальной философии.

Ключевые слова: история, российское общество, поколения, межпоколенческая преемственность, революция, Гражданская война, семья, ценности

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета в 2022 г.

Для цитирования: Свинцова М. Н. Трансформация межпоколенческой преемственности на фоне исторических потрясений в России в первой четверти XX в. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 119–125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_119.

HISTORY

Original article

Transformation of intergenerational continuity on the background of historical upheavals in Russia in the first quarter of the 20th century

Marina N. Svintsova
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, MNSvintsova@fa.ru,
http://orcid.org/0000-0002-9402-0816

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the transformation of the spiritual continuity of generations on the background of the revolutionary events and Civil War that took place in Russia at the beginning of the XX century. The purpose of the study is to analyze the factors and mechanisms of changing the process of continuity of experience and the value set of generations who were on different sides of the revolutionary changes and the change of the socio-political paradigm of Russian society. The factors highlighted are the loss of the previous form of power as the basis of the mentality and worldview of a person, the change in the type and functions of the family in the process of changing the state system and economic structure after

© Свинцова М. Н., 2022

the revolution, the decline in the authority of religion and the church as guarantors of tradition in society, and the building of a new axiological field by the young Soviet state, the purposeful upbringing of the Soviet person, the implementation of which through certain institutions have been taken over by the State. The author comes to the conclusion that in this historical period, Russian society passes the point of bifurcation, in which there is a violation of the traditional mechanism of continuity of experience and values from generation to generation, as well as the transfer of the functions of implementing continuity to state institutions (for example, education). The results of the research can be useful in scientific research and educational process in the field of national history and social philosophy.

Keywords: history, Russian society, generations, intergenerational continuity, revolution, Civil war, family, values

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University in 2022.

For citation: Svintsova M. N. Transformation of intergenerational continuity on the backdrop of historical upheavals in Russia in the first quarter of the 20th century. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):119-125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_119.

Введение

Сегодня общество все отчетливее понимает, что живет в эпоху больших перемен, в момент свершения серьезного исторического выбора. В такие периоды появляется острая необходимость в познании себя через социум и непраздный интерес к механизмам приобретения и передачи духовного опыта, связи этапов истории и поколений в них живших, истоков отношений между представителями разных общественно-культурных парадигм. Детальное изучение указанного вопроса актуально в рамках механизмов консолидации общества, поиска диалога внутри российского социума между представителями поколений, имеющих ввиду исторического развития разный социокультурный опыт и аксиологические параметры социальной реальности, взгляды на прошлое и будущее. В данном исследовании о влиянии революционных событий начала XX в. на изменение духовной преемственности между поколениями под революцией будем подразумевать события Февраля и Октября 1917 г. Также в фокусе внимания будут годы Гражданской войны и период строительства советского государства и общества.

Обзор литературы

Вопросом изменения ценностей молодёжи в предреволюционный и революционный периоды занимались исследователи С. В. Мосолкин, И. А. Булатов [1], проблемой трансформации семейных отношений в истории Л. А. Грицай [2], Д. Ю. Вагин [3; 4], А. А. Семенов [5], сфера ценностей культуры рассматривалась И. М. Суворовой [6], особенности феномена революционности – В. М. Толмачевым [7], вопросы исторической преемственности в ходе переломных политических моментов И. И. Глебовой [8], А. Р. Сулеймановым [9], особенности восприятия идей революции молодежью Р. В. Рыбаковым [10], воспитание советской идентичности через систему образования С. Г. Новиковым [11].

Материалы и методы

В основу статьи лег анализ событий российской истории первой четверти XX в. Историко-сравнительный метод позволил определить разность аксиологических, политических и социально-культурных установок поколений, личностное становление представителей которых проходило в разных исторических условиях; историко-генетический метод дал возможность обратиться к становлению проблемы, определить причины и особенности ее развития; историко-системный – рассмотреть трансформации межпоколенческой преемственности комплексно, как синтез развития разных сфер жизни общества в период бифуркации. Научно-теоретический анализ современной исторической и социально-философской литературы продемонстрировал актуальность вопроса, его многоаспектность и способствовал выстраиванию круга факторов, оказавших влияние на трансформацию механизма межпоколенческой преемственности.

Результаты исследования

Исследователь Д. Ю. Вагин предлагает определять базовые ценности как «конечные, целевые ценности человека, на основе которых формируется все множество инструментальных (оперативных, текущих) ценностей, направляющих его жизнедеятельность» [4, с. 55]. Базовые ценности определяют поведение, обуславливают качества массового сознания и сознания отдельного человека, корректируют его действия, регулируемые совокупностью моральных норм и правил, передающиеся в обществе из поколения в поколение и прививающиеся с ранних лет жизни в процессе социализации. К разряду базовых ценностей относятся семья, труд, творчество, патриотизм, добро, любовь и др. [4].

Революция 1917 г. стала переломным сюжетом истории России в формировании системы ценностей, которые несла русская культура.

Во-первых, в ходе революции была свергнута монархия, которая представляла собой основу русской ментальности, складывавшейся веками. В данном случае приверженность старому политическому строю, восприятие царя как Отечества закладывали ценности на уровне менталитета, народного характера, которые определялись духовным опытом и передавались из поколения в поколение. Традиционная доминанта, которая фиксировала определенную иерархию и понимание своего места в системе общественных отношений, была разрушена. Это повлекло за собой падение веры в авторитет, как бы исчезновение априори существовавшей веками вышестоящей силы в форме государства и власти, приведение анархии к норме жизни. Не только допустимым, а даже желаемым стало абсолютное противопоставление настоящего прошлому. После падения монархии был взят курс на противоречие их друг другу как противостояние двух социально-политических парадигм. Естественно, это привело и к разрыву связи между поколениями и сделало практически невозможной преемственность системы ценностей, свойственных дореволюционному обществу. Автор И. И. Глебова отмечает, что на то, что вообще возможна ситуация, когда происходит резкая и стремительная смена социокультурной парадигмы, влияют особенности русского менталитета, готовность русского человека строить новую жизнь, непременно до основания разрушив старую [8].

Во-вторых, на радикальное изменение общественного уклада повлияла трансформация семьи. Семья была и есть один из основных каналов преемственности духовного опыта между поколениями. Изменения внутри института семьи закономерно ведут к нарушению привычного принципа передачи ценностного набора от старшего поколения к младшему. Исследователь Д. Ю Вагин определяет семью как важнейший институт межпоколенческой трансляции социальных и духовно-нравственных ценностей [3].

Ценностный и мировоззренческий разрыв между поколениями возник не внезапно в годы революционных событий 1917 г., а гораздо раньше. Этому процессу предшествует постепенная трансформация семьи как института.

С середины XIX в. в российском обществе происходит постепенный процесс изменения патриархального типа семьи, где личные интересы полностью подчинялись коллективным, семейным, на эгалитарный тип, где интерес личности ставился на первое место, зачастую пренебрегая семейным. Для детей предыдущее поколение со своими традициями и интересами переставало быть непререкаемым авторитетом.

Любопытен тот факт, что молодежь второй половины – конца XIX в. воспитывала свой характер и мировоззрение в период, когда в российском обществе параллельно существовало два вида социальной структуры – сословная и новая классовая, актуальная для бурного развития капиталистических отношений с 60-х гг. XIX в. Каждая структура предполагает определенный набор ценностей, традиций и духовного опыта, присущих всем категориям населения. Сословная структура более склонна к консервативному сохранению духовного опыта, транслированию его из поколения в поколение. Классовая структура имеет иной набор ценностей, который более ориентирован на происходящие перемены во второй половине XIX – начале XX века (ускорение темпа капиталистического развития России), нежели на сохранение традиции, а также имеет другой вариант трансляции, направленный более на передачу опыта и идей современникам здесь и сейчас, нежели на трансляцию следующему поколению. Классовыми ценностями становятся равенство, ориентированность на особенности капиталистического экономического уклада, быстрое достижение результата. Исследователь Л. А. Грицай видит в революционных событиях в России начала XX в. крайнее проявление ценностей классов, формировавшееся в сжатые сроки и в сложной борьбе с комплексом ценностей сословного общества [2].

Удивительно, что в период Первой российской революции 1905–1907 гг. и до нее во второй половине XIX в. многие представители молодежи, следовавшие революционной идеологии и примкнувшие к террористическому направлению, по происхождению были выходцами из семей высокопоставленных чиновников, судей, генералов, дворян, интеллигенции (например, Б. Савинков, Н. Климова, В. Лебединцев, В. Мазурин) [1]. Идеология и общественные ценности, присущие старшему поколению, не становятся в эти годы основой мировоззрения детей, и на фоне политического кризиса связь между поколениями затрудняется, если не пресекается вовсе. Не транслируются и гуманистические ценности. Право свободы человека понимается в ином ключе, не как «святость» своего положения, известная уваровская «народность», а свобода как равенство, методом ее достижения является борьба, крайним проявлением которой в свою очередь становится терроризм. Родители очень тяжело переносят события жизни поколения своих детей (аресты, расстрелы, разжалования и т. д.), часто старшим поколением до конца не находится понимание причин их деятельности. Однако именно понимание родителя-

ми несовершенства системы и общества, в котором они живут, но принимают его и существуют в этом обществе, передается детям, которые в отличие от родителей не готовы видеть и принимать безропотно эти недостатки системы. Дети более активны и готовы бороться ввиду своей молодости и еще отсутствия жизненного опыта внутри существующей общественно-политической системы. Однако и общественная обстановка времени их молодости, наличие организаций («Земля и воля», «Народная воля», «Черный передел», нигилистическое направление), где можно реализовать свой протест и готовность к борьбе с несправедливостью, позволяет перешагнуть ценностный барьер поколения родителей, и руководствоваться ценностями своего времени и своими задачами.

Период революций 1917 г. и Гражданской войны внес еще большие изменения в институт семьи. События прямо повлияли на взаимоотношения между поколениями, соответственно на качество трансляции духовного опыта и набора ценностей от поколения к поколению, а также на процесс коммуникации между ними.

Приход советской власти принес новые ценности в жизнь людей, которые предполагали другой тип социального устройства и отношений между людьми, в том числе и семейных. Перестала существовать старая форма семьи, основанная на традиционных ценностях и сложившихся социальных ролях в семье мужчины и женщины, положении детей разного возраста, сохранении семейных обычаев, реликвий, истории семьи, связанной с историей государства, и земли, на которой жила семья, религиозности, воспитывавшейся с детства именно в семье и транслировавшейся из поколения в поколение, передававшихся от родителей к детям рода занятий или семейного дела, промыслах и т. д. Такой образец больше не укладывался в новую общественную систему и картину мира, установленную коммунистической идеологией и экономической целесообразностью в условиях господства материалистического сознания и взгляда на мир и на значение собственного существования. С приходом нового мира, основанного на идеологии коммунизма, духовный опыт дореволюционного российского общества делал семью в ее традиционном понимании пережитком прошлого, остатком закоснелого режима. С одной стороны, сохраняющаяся патриархальная семья оставалась носителем старой, имперской культуры, идентичности и идейности, с другой стороны, такая форма семьи в условиях коллективной собственности, общественного производства и потребления теряла свое значение как хозяйственная единица [5]. Ввиду ненужности семьи как экономической ячейки, после революции в новых социально-экономических реалиях для государства терялся смысл сохранения морально-нравственных правил прежнего времени: отношений между полами, между родителями и детьми, братьями и сестрами. По той же причине меняется роль женщины в годы революции и Гражданской войны, она становится равноправным участником социально-политических отношений, ввиду падения численности мужского населения в военных действиях зачастую становится единственным работником и кормильцем в семье.

В ходе бифуркационных процессов первой четверти XX в. «были подорваны традиции сословных, моноэтнических и моноконфессиональных браков, массовые миграции населения и динамика социальных ролей обусловили создание семей представителями различных социальных страт, уроженцами местностей, находившихся за тысячи километров друг от друга»[1].

После революции старшее поколение сохранило традиции дореволюционного периода, молодое поколение стало носителем новой культуры, что обусловило огромный разрыв между ними и создало непреодолимое препятствие для духовной преемственности.

В-третьих, решающую роль сыграла организованная политика воспитания молодого человека-участника и творца советского настоящего, свободного от имперской покорности и гуманистической безграмотности. Приверженность политической идеологии в начале XX в. зачастую была более крепкой и убедительной связью между людьми, нежели кровное родство или семейные узы. Нарушилась преемственность, отцы и дети оказались по разные стороны баррикад, их разделяло непонимание принятых ими систем ценностей.

Советская власть последовательно выстраивала новое аксиологическое поле.

Воспитательная функция семьи была прервана. Государство фактически взяло на себя функцию воспитания молодого поколения, отстранив от этой деятельности семью и определив направление его социализации. Был сформирован новый актуальный набор ценностей и технически прерван традиционно сложившийся механизм передачи неизменного духовного опыта, сохранявшийся на протяжении столетий, несмотря на происходящие исторические перемены. Советская власть создала многочисленные ясли, ввела в 1918 г. всеобщее бесплатное обра-

[1] Цит. по: *Семенов А. А.* Кризис традиционной семьи и эволюция брачно-семейных отношений в годы Гражданской войны (1917–1920 гг.) // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 109. С. 925–937. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23591366 (дата обращения: 10.04.2022).

зование, где ребенку, в то время, когда мать занималась общественно-полезным трудом, закладывали пласт базовых ценностей и представлений о социальной справедливости, которые воспитывало в своих гражданах новое общество.

Молодое советское государство сразу после того, как утих гром революции и Гражданской войны, в качестве одного из приоритетов определило выстраивание новой советской социокультурной идентичности, которая явно отличалась от имперской идентичности. В качестве одного из главных инструментов была выбрана система образования. Как отмечает С. Г. Новиков, благодатной аудиторией в этом случае были дети школьного возраста, родившиеся незадолго до или во время революции, так как сложившаяся обстановка для них была реальностью, в которой они существовали всю свою жизнь и которая ими воспринималось как норма. Воспитание советской идентичности проходило в рамках социально-гуманитарных предметов. Советская школа воспитывала человека как участника и творца советской истории, прививала ответственность и идеологическую твердость. Что касается отношений между поколениями, то здесь решительно выстраивалась позиция противопоставления советского настоящего и дореволюционного капиталистического прошлого, исторической несправедливости, в которой жили предыдущие поколения, к которым относилось и поколение родителей [11].

Ценности, прививавшиеся постреволюционным образованием до 1930-х гг., имели интернациональный и межэтнический, а если быть точнее, надэтнический характер. Этнические традиции становились вторичными, а передача их фактически стала задачей семьи.

В-четвертых, к отрицанию традиционных ценностей привело падение положения религии (ввиду идеологии новой власти) и церкви (по идеологическим причинам, а также дискредитации авторитета церкви различными пороками ее служителей еще в дореволюционный период) [6], по мнению исследователя И. М. Суворовой, «православная церковь в период февральской революции также перестала выполнять функцию ценностной доминанты в русской культуре» [6, с. 156]. Огромный пласт духовных ценностей был связан с религией. После победы советской власти религия и церковь перестали быть основным гарантом семейной традиции верности, института брака.

Таким образом, старая система ценностей, которую условно можно охарактеризовать уваровской триадой «самодержавие, православие, народность», сменилась политическими ценностями революции «свобода, равенство, братство», методы достижения которых также менялись. Ранее положение вещей, общественный и политический порядок, утвержденный царем, посланником Бога, был данностью, традиционен, принимаем обществом, покорно транслируем из поколения в поколение как необходимость, ценность сам по себе. Новый порядок и достижение новых идеалов, провозглашенных революцией, и ценностей личности и общества должен был устанавливаться в процессе борьбы, быть добытым самим творцом общественного порядка – новым человеком. Часто носителем новой и хранителем старой системы ценностей были разные поколения, не готовые к трансляции их друг другу, ввиду идеологических, религиозных и политических разногласий. Традиционная преемственность духовного опыта поколений становилась невозможной. Особенно это ярко проявилось в период Гражданской войны.

Еще одной особенностью революционной поры стало, по мнению И. М. Суворовой, обесценивание человеческой жизни после Первой мировой войны, череды революционных эпизодов, Гражданской войны [6]. Наблюдется и массовое падение морально-нравственных качеств, что обусловлено военными действиями, экономическим кризисом, голодом (от воровства до убийства и людоедства), особенно на территориях, где шли активные боевые действия [5]. Причем эти явления проявлялись и как вынужденные, и как протест против новой власти.

Сказанное выше относится более к ценностям и опыту политического, общественного характера. Традиции обыденной культуры, нерегулируемые идеологией или сферой рационального, сохранили в себе тот пласт культуры, который естественным образом внутри советского мира сохранял иллюстрации русской культуры дореволюционного периода.

Исследователь В. М. Толмачев отмечает, что основы дореволюционной традиции не были искоренены одномоментно революцией. Двоякая суть культуры сохранилась в ее носителях, которые в рамках семейных уз все же транслировали ее часть молодому поколению, создавали дихотомию сознания: «Под корой советской власти оно сохранялось сознательно или бессознательно в стереотипах поведения (не до конца советского), памяти (семейной), речевых оборотах, проступала сквозь облик исторической, как бы она ни ветшала, застройки, а также пейзажа (пусть и напрочь испорченного)… Дореволюционное в том или ином виде просуществовало в СССР приблизительно до рубежа 1980–1990-х гг. и совпало с уходом в мир иной родившихся до 1917 г. и успевших подышать другим воздухом» [7, с. 55].

К интересному выводу приходит Р. В. Рыбаков при исследовании восприятия молодежью

идей революции 1917 г. Автор обнаруживает, что участники событий – молодые люди – слабо представляли конкретное содержание идей коммунизма и социализма, за которые они боролись. Глубокое изучение трудов классиков марксизма им было недоступно, а идеи революции воспринимались как «борьба за лучшую жизнь». Отсутствие конкретики в образе будущего замещалось утопическими представлениями, которые молодые люди строили на основе русских сказок, научно-популярной литературы и фантастики [10]. Закономерно, что сложившееся синтезное представление не совпало с той действительностью, которая предстала наяву в постреволюционный период и годы Гражданской войны. Утопическая картина, безусловно, имела в себе влияние традиционных представлений о добре и зле, порядке, «лучшей жизни», которая складывалась на протяжении многих десятков и даже сотен лет под влиянием исторических обстоятельств и менталитета русского человека и воплотилась в фольклорной традиции, передача которой осуществлялась в процессе коммуникации поколений, передавалась от родителей к детям.

Обсуждение и заключения

Такая радикальная ломка механизма межпоколенческой преемственности духовных ценностей и опыта могла произойти только на фоне радикальных общественно-политических трансформаций, таких как революции 1917 г., Гражданская война. В этой точке бифуркации произошел радикальный поворот исторического развития, потребовавший изменения качества отношений и социальной опоры, трансформации социального института.

Ломаются механизмы преемственности, ломается историческая память. Революции 1917 года послужили не просто улучшению жизни человека, а разрушению ее до основания и возведения нового здания государственности, общественных, семейных, межпоколенческих отношений, полному отрицанию прошлого, традиций, ценностей. Отказ от духовной преемственности поколений был сознательным, закрепленным на уровне государства следствием исторического выбора и стал общественной нормой. «Сброс памяти старой системы» [8] выразился через идеологическую работу и признание всей дореволюционной традиции как «враждебного иного», несправедливого и непрогрессивного. После окончания революции война продолжилась в новой форме борьбы с прошлым, памятью и традицией дореволюционного времени, а деление на поколения все больше предполагали не возрастной критерий, а приверженность дореволюционной или советской системе взглядов.

Список источников

1. Мосолкин С. В., Булатов И. А. Революционный терроризм и разрушение традиционной системы нравственных ценностей в период революции 1905–1907 гг. // Общество: философия, история, культура. 2017. № 6. С. 69–72. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29363109 (дата обращения: 10.04.2022).

2. Грицай Л. А. Трансформация ценностных основ семейной жизни в России конца XIX – начала XX в. как предпосылка революционных событий 1917–1918 гг. // История и современность. 2012. № 1 (15). С. 180–191. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-tsennostnyh-osnov-semeynoy-zhizni-v-rossii-kontsa-xix-nachala-xx-v-kak-predposylka-revolyutsionnyh-sobytiy-1917-1918-gg (дата обращения: 10.04.2022).

3. Вагин Д. Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.06. Нижний Новгород, 2016. 26 с.

4. Вагин Д. Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 10.04.2022).

5. Семенов А. А. Кризис традиционной семьи и эволюция брачно-семейных отношений в годы Гражданской войны (1917–1920 гг.) // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 109. С. 925–937. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23591366 (дата обращения: 10.04.2022).

6. Суворова И. М. Аксиосферные парадоксы отечественной культуры в период революций 1917 года // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2017. Т. 3 (69). № 4. С. 153–162. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32427304 (дата обращения: 10.04.2022).

7. Толмачев В. М. Революция, революционарность, культура // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. 2018. № 55. С. 153–162. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35395421 (дата обращения 10.04.2022).

8. Глебова И. И. Революции 1917 года: отрицание прошлого и разрыв социокультурной преемственности // Россия и современный мир. 2008. № 1 (58). С. 97–115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/revolyutsii-1917-goda-otritsanie-proshlogo-i-razryv-sotsiokulturnoy-preemstvennosti (дата обращения: 10.04.2022).

9. Сулейманов А. Р. Российская нация: историческая преемственность и новые политические сю-

жеты // Совет по межнациональным отношениям при Президенте Российской Федерации. М. : 2018. С. 147–153.

10. Рыбаков Р. В. Восприятие Революции в России молодежью: по материалам писем и дневников 1917-го – первой половины 1920-х гг. // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2017. № 2. С. 31–33. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29198393 (дата обращения: 10.04.2022).

11. Новиков С. Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1 (82). С. 153–167. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47970870 (дата обращения: 10.04.2022).

References

1. Mosolkin S. V., Bulatov I. A. Revolutionary terrorism and the destruction of the traditional system of moral values during the first Russian revolution of 1905-1907. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* = Society: philosophy, history, culture. 2017; 6:69-72. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29363109 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

2. Gritsay L. A. The transformation of the value bases of family life in Russia in the late 19th - the early 20th centuries as a precondition of the revolutionary events in 1917-1918. *Istoriya i sovremennost'* = History and modernity. 2012; 1(15):180-191. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-tsennostnyh-osnov-semeynoy-zhizni-v-rossii-kontsa-xix-nachala-xx-v-kak-predposylka-revolyutsionnyh-sobytiy-1917-1918-gg (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

3. Vagin D. Yu. Continuity of generations in the sphere of spiritual and moral values of modern youth of Russia: abstract of the dissertation of the Candidate of Sociological Sciences: 22.00.06. Nizhny Novgorod, 2016. 26 p. (In Russ.)

4. Vagin D. Yu. Intergenerational succession of spiritual and moral values in Russian society. *Diskussiya* = Discussion. 2016; 7 (70):52-58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

5. Semenov A. A. The crisis of the traditional family and the evolution of marriage and family relations during the Civil war (1917-1920 yy.). *Politematicheskij setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* = Polythematic online electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University. 2015; 109:925-937. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23591366 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

6. Suvorova I. M. Aksiosphere paradoxes of domestic culture during revolutions of 1917. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya* = Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political science. Cultural studies. 2017; 3-69(4):153-162. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32427304 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

7. Tolmachev V. Revolution, revolutionarism, culture. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 3: Filologiya* = Bulletin of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 3: Philology. 2018; 55:153-162. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35395421 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

8. Glebova I. I. Revolutions of 1917: denial of the past and the breakdown of socio-cultural continuity. *Rossiya i sovremennyj mir* = Russia and the modern world. 2008; 1(58):97-115. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/revolyutsii-1917-goda-otritsanie-proshlogo-i-razryv-sotsiokulturnoy-preemstvennosti (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

9. Suleymanov A. R. The Russian nation: historical continuity and new political plots. *Sovet po mezhnacional'nym otnosheniyam pri Prezidente Rossijskoj Federacii* = Council on Interethnic Relations under the President of the Russian Federation. Moscow, 2018. P. 147-153. (In Russ.)

10. Rybakov R. V. Perception of Russian revolution by youth: on materials of letters and diaries, 1917 - first half of the 1920th. *Omskij nauchnyj vestnik. Seriya Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost'* = Omsk Scientific Bulletin. The Society series. History. Modernity. 2017; 2:31-33. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29198393 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

11. Novikov S. G. Upbringing of soviet identity among schoolchildren (1921-1941). *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2022; 1(1-82):153-167. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47970870 (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

Информация об авторе:

Свинцова М. Н. – доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, канд. ист. н., доц.

Information about the author:

Svintsova M. N. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (History), Doc.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 16.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 16.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 126–133.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):126-133.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 82’06(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_126

Функционирование сложных индивидуально-авторских новообразований в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)»

Светлана Александровна Бабина[1*], Наталья Викторовна Вершинина[2], Светлана Ильинична Люгзаева[3], Ксения Сергеевна Самсонкина[4]
[1, 2, 3, 4]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]fotina73@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-5208-597X
[2]versok3@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
[3]lugsaeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910
[4]samsonkinaksenia44@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-2059-7671

Аннотация. В статье анализируются индивидуально-авторские новообразования в языке романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)». Целью научного исследования становится обобщение опыта анализа индивидуально-авторских сложных образований в функционально-стилистическом и отчасти лексико-семантическом аспектах. Авторы приходят к выводу о том, что описываемые языковые новообразования, созданные с соблюдением грамматических норм русского литературного языка XIX в., выполняя функцию создания художественного образа, становятся особенностью идиолекта писателя.

Ключевые слова: индивидуально-авторские новообразования, сложные неузуальные лексемы, потенциальные слова, индивидуальный стиль, роман В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)»

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Функционирование индивидуально-авторских языковых единиц в прагматическом аспекте».

Для цитирования: Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И., Самсонкина К. С. Функционирование сложных индивидуально-авторских новообразований в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 126–133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_126.

LINGUISTICS

Original article

Functioning of complex individual author’s ideas in V. V. Krestovsky’s novel «Petersburg Slums (A Book about the well-fed and hungry)»

Svetlana A. Babina[1*], Natalya V. Vershinina[2], Svetlana I. Lyugzaeva[3], Ksenia S. Samsonkina[4]
[1, 2, 3, 4]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]fotina73@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-5208-597X
[2]versok3@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
[3]lugsaeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910
[4]samsonkinaksenia44@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-2059-7671

Abstract. The article analyzes individual authorial ideas in the language of V. V. Krestovsky’s novel «Petersburg Slums (A book about the well-fed and hungry)». The purpose of the scientific research is to

© Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И., Самсонкина К. С., 2022

generalize the experience of analyzing individual author's complex formations in functional-stylistic and partly lexical-semantic aspects. The authors come to the conclusion that the described linguistic concepts, created in compliance with the grammatical norms of the Russian literary language of the XIX century, performing the function of creating an artistic image, become a feature of the writer's idiolect.

Keywords: individual author's ideas, complex non-formal lexemes, potential words, individual style, V. V. Krestovsky's novel «Petersburg Slums (A book about the well-fed and hungry)»

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Functioning of individual author's language units in a pragmatic aspect».

For citation: Babina S. A., Vershinina N. V., Lyugzaeva S. I., Samsonkina K. S. Functioning of complex individual author's ideas in V. V. Krestovsky's novel «Petersburg Slums (A Book about the well-fed and hungry)». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):126-133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_126.

Введение

Для современных лингвистических исследований характерна направленность к анализу индивидуального языка писателей, поэтов, представителей определенных литературных течений и направлений. Объяснить это можно тем фактом, что авторский идиолект отражает мировоззрение, мировосприятие мастера художественного слова, определяет языковую картину мира, становится индивидуальной особенностью или формирует определенные тенденции. Кроме того, «изучение идиостиля конкретного автора интересно не только в плане наблюдения за развитием национального русского языка, но и для определения личного вклада писателя в процесс языкового развития» [1, с. 4].

Так, одной из особенностей идиостиля писателей и поэтов XIX столетия становится «стремление к созданию и активному использованию в контексте поэтических произведений, прозаических текстов и эпистолярного наследия индивидуально-авторских новообразований» [2, с. 3]. При этом вновь созданные лексемы в большинстве случаев подчинены процессам, характерным для лексического уровня русского литературного языка той исторической эпохи. Подтверждением этому могут стать слова С. И. Ожегова: «В конце XVIII – начале XIX в. люди старшего поколения становились в тупик перед лавиной новых образуемых слов» [3, с. 171]. В группе индивидуально-авторских новообразований выделяются окказиональные слова, созданные с нарушением словообразовательных норм, и потенциальные слова, реализующие данные нормы. При этом «доминируют в XIX веке потенциальные слова, построенные по продуктивным словообразовательным моделям» [4, с. 88]. Значительный пласт среди потенциальных неузуальных лексем занимают сложные индивидуально-авторские новообразования.

Обзор литературы

Проблемы анализа индивидуального стиля мастера слова становятся предметом многочисленных современных исследований. В качестве языкового материала выступали прозаические тексты (И. Г. Горовая, Е. Г. Усовик, А. Д. Юдина), поэтические произведения (О. И. Александрова, М. А. Бакина, В. П. Григорьев, В. И. Муминов, Л. И. Плотникова, Н. Ю. Санникова, Ж. Е. Тимашова, Л. И. Фомина, Д. В. Халявина), художественное наследие поэтов и писателей (С. А. Бабина, И. В. Гладилина, И. А. Иванчук, Н. А. Богданов, Е. А. Жигарева, Л. К. Филиппов). Значительная группа исследований посвящена анализу проблем словотворчества XIX в.: таковы многочисленные работы Н. Л. Васильева, Д. Н. Жаткина [5], Н. А. Николиной [4], диссертационные исследования Л. В. Беляевой, О. А. Головачевой, Е. А. Жигаревой, С. А. Костиной и др. [2]. По справедливому замечанию Н. А. Николиной, «в целом в художественной речи этого периода преобладают потенциальные слова. Новообразования в результате легко воспринимаются читателем, и словотворчество часто не носит явного характера. Если в 1-й половине XIX в. словообразовательные инновации представлены преимущественно в поэтических текстах, то во 2-й половине XIX в. они концентрируются в текстах прозаических, прежде всего в текстах Ф. Достоевского, Н. Лескова и М. Салтыкова-Щедрина» [4, с. 88].

Пополнить список авторов прозаических текстов, насыщенных потенциальными индивидуально-авторскими словами, необходимо именем русского писателя Всеволода Владимировича Крестовского (1839–1895). Нами отмечены работы, посвященные литературоведческому анализу художественного наследия писателя (И. Е. Шишкина [6]), а также специальные лингвистические исследования, описывающие язык произведений писателя (В. С. Завгородняя

[7]), его индивидуальные особенности (С. А. Бабина [8], Н. Н. Шарандина [9]), авторское использование языковых средств (Г. Е. Сафьянникова [10]). Предметом настоящего научного исследования стали сложные индивидуально-авторские новообразования, функционирующие в контексте романа «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)» [12; 13]. Особенности сложных образований русского литературного языка анализировалась в исследованиях М. А. Бакиной, Е. А. Земской, И. С. Улуханова. При этом теоретические основы сложных имен прилагательных рассмотрены в аспекте словообразования (публикации Г. О. Винокур, Е. А. Земской), орфографии (исследования Б. З. Букчиной, Л. П. Калакуцкой, Д. Э. Розенталя), стилистики (работы В. В. Виноградова, М. Н. Кожиной, В. П. Москвина, Г. Я. Солганик). Целесообразно отметить работы по изучению семантических и структурных типов сложных прилагательных, а также особенностей их функционирования в (авторском контексте) языке поэтического или прозаического текста различных исторических периодов (Т. М. Гусева, Р. С. Зуева, К. В. Каунова, В. В. Краснянский, В. В. Никульцева, З. М. Петрова, Т. М. Фадеева).

Материалы и методы

Данное исследование проводилось с использованием следующих методов: системный анализ, сплошная выборка, частично-статистический, методика проведения структурно-семантического, функционально-стилистического, контекстуального анализа. Метод сплошной выборки из текста и обращение к материалам Национального корпуса русского языка позволили авторам выделить около 600 индивидуально-авторских новообразований, функционирующих в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)». Большую часть авторских композитов составляют сложные имена прилагательные (более 500), сложных индивидуально-авторских наречий всего 27.

Результаты исследования

В данной статье предпринята попытка представить обобщенный опыт анализа индивидуально-авторских сложных образований в функционально-стилистическом и отчасти лексико-семантическом аспектах.

Думается, что стремление В. В. Крестовского к созданию неузуальной лексики, в частности, сложных авторских композитов, можно отчасти объяснить словами одной из героинь описываемой исторической эпохи: «Всякое слово хорошо … если оно выражает то, что хочется им выразить. Академия наук не знает всех слов, которые нужны» [Цит. по: 4, с. 90]. (Н. Лесков «Обойденные»)

Индивидуально-авторские лексемы могут быть образованы по активным узуальным словообразовательным типам, что позволяет считать данную группу авторских новообразований потенциальными словами. К данной группе можно отнести сложные имена прилагательные и сложные наречия, функционирующие в авторском художественном тексте. При этом семантика вновь созданной сложной неузуальной единицы, подобно языковым композитам, «выражает обобщение, типизацию единичного, комплекса признаков конкретного обозначаемого, с охватом в нем семантики компонентов вместе с значением связывающего их отношения» [14, с. 38].

Сложное прилагательное в художественном тексте чаще всего выполняет функцию создания художественного образа и может характеризоваться как эпитет, который «легко воспринимается читателями, так как оно не создает ощущение острой новизны, непривычности, свойственной многим писательским неологизмам» [15, с. 143]. При этом исследователи приходят к выводу о том, что «любой сложный эпитет имеет специфические особенности, поскольку обладает большой семантической емкостью, что позволяет в единой словесной форме выразить богатое содержание, новое сложное представление» [16, с. 148].

Авторское сложное новообразование благодаря его скрытому смысловому богатству способствует созданию художественного образа, позволяет заменить многословные описания, сохраняя при этом необычность некоторых оценок.

Проанализируем особенности функционирования сложных индивидуально-авторских лексем в художественном языке романа. В данной группе могут быть выделены сложные наречия и имена прилагательные. Так, сложные наречия в авторском тексте характеризуют, уточняют чаще всего речемыслительные глаголы (*протянуть* в значении «произнести медленно, протяжно», *кашлянуть, произнести, сказать, поправить* в значении «указать кому-то на ошибку», *спросить, обращаться, молчать, усмехнуться, раздаться* в значении «стать слышным», *смеяться, сосредоточиться, заключить*); глаголы со значением действия, поведения (*звякнуть, лежать, одеться, опуститься, протянуть, сидеть, тянуться, шевельнуть*). Например: *томительно-однообразно* тянуться (о дне заключенного), *грустно-досадливо* произнести, *смиренно-мудро* кашлянуть, *отчетливо-резко* звякнуть, *джентльменски-модно* одеваться; *бессильно-тихо* опуститься, *горько-иронически* усмехнуться. При этом сложные наречия, ориентированные на осуществление художественных

авторских задач, демонстрируют подчеркнутую индивидуальность.

Сложные индивидуально-авторские имена прилагательные в романе В. В. Крестовского более многочисленны и выполняют различные функции и имеют различные семантические особенности. Так, среди сложных индивидуально-авторских имен прилагательных встречаем следующие группы:

– авторские лексемы, характеризующие внешность героя (*безжизненно-тусклые* глаза, *болезненно-исхудалое* существо, *болезненно-хилое* тело, *болезненно-шаткая* походка, *воспаленно-пересохшие* губы, *застенчиво-оправдательная* ухмылка, *калмыцко-скуластое* лицо, *образцово-прекрасные* ногти, *одутловато-мясистые* жирные щеки, *притворно-смиренная* рожа, *сморщенно-сжатые* губы, *отвисло-мягкие* губы, *худощаво-длинные* пальцы, *черство-неподвижное* лицо, *черство-омертвелое* лицо);

– авторские лексемы, характеризующие внутренние качества героя (*гордо-самолюбивая* старуха, *грязновато-сластолюбивое* умишко, *злобно-мрачные* думы, *надменно-свиные* глазки, *наивно-капризная* игра лица, *обаятельно-идеальный* ангел, *приниженно-пугливая* робость, *солидно-вежливый* муж);

– авторские лексемы, характеризующие состояние, чувства, переживания героя (*беспокойно-сосущее* чувство, *болезненно-грустное* впечатление, *неуловимо-тайные* изгибы души, *беззаветно-горячая* первая любовь, *бессознательно-рассеянная* апатия, *благообразно-постное* смирение, *болезненно-мучительная* страсть, *болезненно-скорбный* испуг, *восторженно-вдохновенная* меланхолия, *дерзко-вызывающий* тон, *доверчиво-открытая* искренность, *жгуче-горькие* ощущения, *жгуче-отчаянный* вид, *жгуче-радостное* забытье, *лихорадочно-нервное* волнение, *мирно-светлое* чувство, *озлобленно-мрачное* раздумье, *озлобленно-тягостное* чувство, *подозрительно-лукавая* мина, *почтительно-благоговейное* удивление);

– авторские лексемы, связанные с человеческой деятельностью (*бесшабашно-роскошная* жизнь; *горемычно-беззаботная* жизнь, *пошло-ловеласовская* болтовня, *праздно-чувствительная* деятельность);

– авторские лексемы, характеризующие окружение героя (*напряженно-закоченелое* состояние, *подневольно-разгульный* образ жизни);

– авторские лексемы, описывающие городские особенности, предметы, природу, ландшафт (*бесцельно-цинические* картины, *богато-уютный* уголок, *величественно-трогательное* зрелище, *неуклюже-безобразный* вид обоев, *пустынно-звучные* своды, *росисто-свежие* головки одуванчиков, *игриво-смелые* побеги цветущих лиан, *негоциантски-коммерческий* характер Васильевского острова, *пустынно-чистоплотная* внешность, *роскошно-комфортабельные* ярусы, *развалисто-покатая* кушетка, *роскошно-эластичный* диван, *сахаристо-белые* сосульки, *серо-казенный* казарменный колорит, *угрюмо-громадное* здание, *чешуйчато-стальные* руки статуй).

Сложные прилагательные становятся необходимым компонентом авторской реплики, наиболее полно и точно характеризуя персонажа, создавая портрет героя произведения. Например, характеристика графа Каллаша (мошенника и шулера) становится понятной благодаря следующим индивидуально-авторским лексемам: *страстно-тревожные* мысли, *южно-лихорадочный* огонь глаз, *неприятно-саркастическая* улыбка, *невозмутимо-спокойная* улыбка, *самоуверенно-скромная* походка, *упорно-страстная* натура.

Княгиня Татьяна Львовна Шадурская, «мраморная Диана» блистательного Петербурга, и в высшем свете, и в своей семье, и даже наедине с собой, соблюдая внешнее спокойствие и благообразность, остается всегда холодной и расчетливой: *колюче-горькое* чувство в душе; *презрительно-сострадательная* улыбка; великосветская львица, недоступная и *целомудренно-гордая*; *озабоченно-строгий* вид; *безжалостно-равнодушно* сказала; *беспокойно-ревнивая* нотка в голосе. Под стать ей и ее муж – Дмитрий Платонович Шадурский – *солидно-вежливый* почтительный муж с *убийственно-презрительным* взглядом, допускающий *достодолжно-приличный* флер. Характеризуя другого героя романа, В. В. Крестовский использует сложные имена прилагательные, передающие всю гамму чувств Осипа Морденко, бывшего управляющего дома князей Шадурских, ныне – ростовщика: *ворчливо-недовольный* тон, *грустно-сочувственный* взгляд, *деревянно-скрипучий* смех, *докторально-методический* тон, *злобно-отрадная* мысль, *злорадно-торжествующее* самодовольствие, *лихорадочно-нервное* волнение, *лихорадочно-неровный* сон, *нервно-конвульсивная* дрожь, *старчески-глухой* голос, *сутуловато-старческие* плечи, улыбка *ростовщически-любезного* свойства, *радостно-самодовольное* дрожание в голосе, *старчески-страстное* нетерпение, *черство-омертвелое* лицо. Характеристика баронессы фон Деринг ограничивается несколькими сложными наименованиями, подчеркивающими ее искусственность и неестественность: *притворно-восторженные* слезы, *надменно-холодная* красота, *обаятельно-холодная* красота, *мило-кокетливо* протянула, *тонко-завлекательное* кокетство.

Сложные авторские имена прилагательные, обладая большими эмоционально-экспрессивными возможностями, помогают читателю обратить внимание на внешне незаметные черты характера героев, особенности их мировоззрения, объяснить причину их действий, поступков, взаимоотношений. Так, трансформацию от наивной девушки, княжны Анны Яковлевны Чечевинской, до погибшей женщины Чухи передают следующие сложные авторские эпитеты: ***тоскливо-прекрасная*** княжна Анна Яковлевна с *ясно-тихой*, *кротко-покорной* улыбкой и *колюче-горьким* чувством в душе после предательства любимого – и *черство-рассудительная*, *эгоистически-осторожная*, *тревожно-печальная* Чуха с *беспощадно-презрительными* и *убийственно-холодными* глазами и *выразительно-безобразной* физиономией.

В другом случае несколько авторских композитов позволяют читателю представить Юзича в качестве делового человека, знающего свое дело: *солидно-важный* человек, *важно-занятый* человек.

Достаточно часто писатель обращается к созданию сложных авторских прилагательных с целью актуализации морально-психологических качеств героя. Так, Маша Поветина, незаконнорожденная дочь княжеских фамилий, находясь на воспитании, сохраняет в своей душе и сердце все самое дорогое и чистое: *беззаветно-горячая* любовь, *наивно-милый* ребенок, *мечтательно-светлое* раздумье, *девственно-чистое*, *ангельски-прекрасное* лицо. Однако и она становится невинной жертвой заговора и стечения обстоятельств, изначально стремится изменить свое положение, надеется найти выход, но в итоге отчаивается и ждет смерти от чахотки. В конце романа мы видим ее такой: *безжизненно-тусклые* глаза, *напряженно-нервное* состояние, *неизъяснимо-грустное* чувство, *религиозно-сладкое* забытье, *отчаянно-молящие* взоры.

Юлию Николаевну Бероеву, невинную жертву князя Владимира Шадурского, незаслуженно обвиненную в многочисленных преступлениях, В. В. Крестовский описывает, используя следующие сложные новообразования: *непринужденно-грациозная* поза, *болезненно-сильный* поцелуй, *безжизненно-тусклые* глаза; грустная, *могильно-прекрасная* наружность; *грустно-сострадательный* взгляд; *болезненно-слабый* голос; *детски-наивная* мысль; *грустно-задумчивое* лицо.

Примечательно, что даже в отсутствии контекста читатель сможет выстроить в своем сознании примерную характеристику героев романа, поскольку семантика авторских лексем легко воспринимается, степень их «необычности» незначительна. Например: *презрительно-сострадательная* улыбка, *холуйственно-игривая* фамильярность, *официально-серьезный*, *нагло-паясническая* ухмылка, *сдержанно-огорченное* и постное выражение физиономии, *мягко-лисий* убедительный тон – так автор говорит о Полиевкте Харламповиче Хлебонасущенском, человеке в высшей степени непорядочном, вороватом, готовым не только на подлость, но и на преступление.

Однако, на наш взгляд, главным героем этого романа становятся простые жители Санкт-Петербурга, «пропащий люд», населяющий самое дно столицы империи, люди «голодные», как следует их подзаголовка романа – «Книга о голодных…». Думается, поэтому, описывая данную группу петербуржцев, В. В. Крестовский прибегает к созданию подобных сложных индивидуально-авторских прилагательных: неизвестные личности *полунощно-подозрительного* вида, *тоще-голодные* физиономии, жалкие *болезненно-исхудалые* существа, темные личности с *серо-затхлым* цветом лица, *скотски-терпеливое* существо, *дрябло-тощий* человек, *болезненно-хилое* тело. Стремление писателя правдивее показать жизнь трущобного мира рождает следующие авторские лексемы, которые могут характеризовать каждого из многочисленных героев этой части столичного общества: *бесчувственно-пьяный*, *безучастно-равнодушный*, *сивушно-пьяный*, *неуклюже-безобразный*, *пьяновато-сиплый*, *едко-горький*, *приниженно-пугливый*, *болезненно-мучительный*, *отвратительно-смрадный* и многие др.

При этом В. В. Крестовский показывает нам и светский Петербург *изящно-аристократического* характера с его *изящно-легкими*, *бело-мраморными* лестницами, и трущобную часть столицы с *влажно-скользкими* ступенями, *угарно-прелым* воздухом, *вонюче-грязными* дворами и *гнусно-грязными* конурами вместо домов, и тюремный замок с *казенно-угрюмыми*, *угрюмо-громадными* зданиями, и каторгу как «*пешеходно-кандальное* путешествие за бугры уральские, за тайгу сибирскую» [13, с. 776]. Так, для описания мрачного тюремного заключения автор активно использует сложные имена прилагательные, описывающие тюремный замок *грандиозно-мрачного* характера: *мрачно-сводчатый* подвальный этаж, *тяжело-мглистый* воздух, *прокисло-затхлый* воздух тюремной камеры. При этом писатель демонстрирует как внешние проявления ужаса, испытаний и несправедливости: *затхло-серое* арестантское лицо, *злобно-суровые* глаза, *свинцово-давящий* страх, так и душевные переживания всех заключенных, находящихся в заключении: *понуро-унылый*, *жгуче-горькие* ощущения, *свинцово-давящий* страх, *цинически-бесчеловечные* игры, *страдальчески-пришибленная*

робость, *тягуче-скучный* гнет, *болезненно-скорбный* испуг, *скорбно-слезное* воззвание, *напряженно-закоченелое* состояние.

В контексте произведения потенциальные сложные прилагательные вместе с узуальными именами прилагательными образуют ряд однородных определений, усиливая семантику сложного наименования, поясняя авторскую лексему и тем самым усиливая впечатление от прочитанного: *сутуловато-высокая*, *сухощавая* женщина; *нервно-нойное*, *болезненное* чувство; *старо-военная*, *кавалерийская* складка; *бессознательно-рассеянная* и *глубокая* апатия; *испуганно-встревоженное*, *растерявшееся* лицо; *обыденно-житейское*, *нормальное* положение; *страдальчески-пришибленная*, *приниженная* робость; *мрачно-сводчатая*, *темноватая* прачечная; *старчески-глухой*, *безжизненный* голос; *торжественно-звучный*, *официальный* голос; *раздраженно-резкая* и *подозрительная* нота; зрелище *величественно-трогательное* и *умиляющее*; *сдержанно-огорченное* и *постное* выражение физиономии; *исступленно-дикий*, *отчаянный* порыв.

В других случаях писатель акцентирует внимание читателя, помещая индивидуально-авторские новообразования в постпозицию по отношению к узуальному имени прилагательному, тем самым подготавливая читателя к адекватному восприятию композита. Например: «…видели в этом лице одну лишь его лучшую, осмысленную, *нравственно-человеческую* сторону» [13, с. 338]; «Более тонкий психолог и физиономист в этом холодном лице разгадал бы … натуру гордую, *упорно-страстную*» [12, с. 188]; «это были не те слова и мысли, которые составляли настоящую, *внутренно-сокровенную* суть этой женщины» [13, с. 683]; «Он … остановился против Бероева и вскинул на него из-за стола, разделявшего их, *острый*, *проницательно-пристальный* взгляд» [12, с. 636].

Достаточно часто отмечено в романе В. В. Крестовского стечение нескольких сложных индивидуально-авторских сложных имен прилагательных: «Едва затворилась дверь, как великий юрист начал *строго-холодным*, официальным и даже отчасти *злорадно-торжествующим* и инквизиторским тоном» [12, с. 517]; «…так что Маша необыкновенно стройно и гармонично казалась в одно и то же время и *грациозно-прихотливым*, *наивно-милым* ребенком и глубоко любящей женщиной» [12, с. 365]; «… на *желто-сухом*, *бледно-мертвенном* лице его отразилось величайшее торжество…» [13, с. 261]; «…с каким-то *жгуче-отчаянным* и *вакхически-растерзанным* видом подошла вдруг к Чухе какая-то молодая еще женщина…» [13, с. 339]; «… лицо показалось столь *девственно-чистым*, столь многострадающим и *ангельски-прекрасным*» [13, с. 232]; «В это время мимо вновь созданного триумвирата прошел *самоуверенно-тихою* и *степенно-важною* поступью благообразный маститый старик в долгополом кафтане тонкого синего сукна» [13, с. 258]. Данный прием комбинирования неузуальных сложных имен прилагательных в контексте одного предложения позволяет усилить авторский акцент на определенной семе новообразований, акцентировать внимание читателя на данных лексемах.

В других случаях индивидуально-авторские сложные имена прилагательные образуют ряд однородных членов на основе противопоставления в рамках одного предложения: «Квартира генеральши фон Шпильце отличалась не *изящно-аристократическим*, но *удобно-индустриальным* характером» [12, с. 117]; «*цинически-развратного* втайне и *элегантно-приличного* въяве» [12, с. 173]; «На всем лежала печать роскоши, и опять-таки роскоши не *аристократически-показной*, а *интимно-комфортабельной*» [12, с. 127].

Таким образом, В. В. Крестовский, активно используя в контексте своего романа сложные авторские лексемы, не только указывает на внешние качества или внутренние особенности литературного героя, но и пытается донести до читателя эмоции, сокровенные мысли персонажа, его переживания, размышления, отношение к событиям, другим людям, к собственной жизни. При этом писатель, на наш взгляд, «пытается объединить внешнюю и внутреннюю составляющие образа. Читатель в этом случае выступает как соавтор, потому что понять глубинный смысл, заложенный в сложном прилагательном, можно только научившись собирать этот смысл по крупицам, …рассеянным по всему тексту» [1, с. 21].

Обсуждение и заключения

Одной из доминант идиолекта В. В. Крестовского становится создание индивидуально-авторских лексем сложной структуры, которые позволяют писателю репрезентовать особенности мировосприятия, отразить индивидуальное и самобытное в контексте художественного произведения. Следует отметить, что данные слова, созданные для конкретного словоупотребления, не претендуют на роль новых элементов литературного языка, а лишь преследуют определенные цели художественной выразительности. При этом высокая частотность описываемых лексем в романе «Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных)» усиливает эмоциональный тон авторского повествования, что свидетельствует о своеобразной «лингвокреативной деятельности автора» [17, с. 226].

Список источников

1. Горовая И. Г. Авторские окказионализмы в романе А. И. Солженицына «Красное колесо» // «Август четырнадцатого» : на материале сложных прилагательных : автореф. дис. … канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2009. 24 с.

2. Бабина С. А. Индивидуально-авторские новообразования в языке художественной литературы XIX века : монография. 2-е изд., доп. ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2018. 1 электрон. опт. диск. ISBN 978-5-8156-0910-5.

3. Ожегов С. И. О трех типах толковых словарей современного русского языка // Лексикология. Лексикография. Культура речи. М. : Высшая школа, 1974. С. 158–182.

4. Николина Н. А. Основные тенденции словотворчества в русской художественной речи XIX века // Труды Института русского языка имени В. В. Виноградова. 2019. Т. 19. С. 85–92.

5. Васильев Н. Л., Жаткин Д. Н. Окказиональная лексика в произведениях поэтов «пушкинской плеяды» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 24–27.

6. Шишкина И. Е. Роман В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» в оценках современной ему критики // Восточнославянская филология. Литературоведение. 2015. № 1 (25). С. 125–134.

7. Завгородняя В. С. Языковые средства организации времени и пространства в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2015. № 2 (10). С. 28–37.

8. Бабина С. А., Белоглазова Е. В. Семантические типы сложных индивидуально-авторских новообразований (на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 12. С. 131–134.

9. Шарандина Н. Н. Арготическая лексика в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2000. № 2 (18). С. 93–98.

10. Сафьянникова Г. Е. Субституция как прием трансформации фразеологических единиц в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 130–133.

11. Никульцева В. В. Сложные индивидуально-авторские новообразования в языке поэзии И. Анненского // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Русская филология. 2009. № 1. С. 51–58.

12. Крестовский В. В. Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных) : роман : в 2 кн. Кн. 1. Л. : Художественная литература, 1990. 704 с.

13. Крестовский В. В. Петербургские трущобы (Книга о сытых и голодных) : роман : в 2 кн. Кн. 2. Л. : Художественная литература, 1990. 800 с.

14. Павлов В. М. Полевой подход и континуальность языковой системы // Общее языкознание и теория грамматики : материалы чтений, посвященных 90-летию С. Д. Кацнельсона. СПб., 1998. С. 28–40.

15. Краснянский В. В. Сложный эпитет в русской литературной речи. Владимир : Орехово-Зуево : Орехово-зуевский пед. ин-т, 1991. 70 с.

16. Петрова, З. М. Сложные прилагательные в поэзии второй половины XVIII века (Поэзия классицизма, Тредиаковский, Державин) // Процессы формирования лексики русского литературного языка (от Кантемира до Карамзина). М.–Л. : Наука, 1966. С. 146–204.

17. Плотникова Л. И. Изобразительно-выразительный потенциал индивидуально-авторских слов в поэтическом тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 3. С. 222–226.

References

1. Gorovaya I. G. Author's occasionalisms in A. I. Solzhenitsyn's novel "The Red Wheel" // "August of the Fourteenth": on the material of compound adjectives author's abstract. dis. ... Candidate of Philology. St. Petersburg, 2009. 24 p. (In Russ.)

2. Babina S. A. Individual author's ideas in the language of fiction of the XIX century : monograph; Mordovia State Pedagogical Institute. Saransk, 2018. 1 electron. opt. disk. ISBN 978-5-8156-0910-5. (In Russ.)

3. Ozhegov S. I. On three types of explanatory dictionaries of the modern Russian language // Lexicology. Lexicography. Culture of speech. Moscow, Higher School, 1974. P. 158-182. (In Russ.)

4. Nikolina N. A. The main trends of word-making in Russian artistic speech of the XIX century. *Trudy Instituta russkogo yazyka imeni V. V. Vinogradova* = Proceedings of the Vinogradov Institute of the Russian Language. 2019; 19:85-92. (In Russ.)

5. Vasiliev N. L., Zhatkin D.N. Occasional vocabulary in the works of poets of the "Pushkin Pleiad". *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2016; 5-3(16):24-27. (In Russ.)

6. Shishkina I. E. V. V. Krestovsky's novel "Petersburg slums" in the assessments of contemporary criticism. *Vostochnoslavyanskaya filologiya. Literaturovedenie* = East Slavic philology. Literary studies. 2015; 1(25):125-134. (In Russ.)

7. Zavgorodnyaya V. S. Linguistic means of organizing time and space in V. V. Krestovsky's novel "Petersburg slums". *Mirovaya literatura na perekrest'e kul'tur i civilizacij* = World literature at the crossroads of cultures and civilizations. 2015; 2(10):28-37. (In Russ.)

8. Babina S. A., Beloglazova E. V. Semantic types of complex individual author's ideas (based on the material of V. V. Krestovsky's novel "Petersburg Slums"). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2019; 12(12):131-134. (In Russ.)

9. Sharandina N.N. Argotic vocabulary in V. V. Krestovsky's novel "Petersburg slums". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2000; 2(18):93-98. (In Russ.)

10. Safyannikova G.E. Substitution as a method of transformation of phraseological units in V. V. Krestovsky's novel "Petersburg slums". *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1(29):130-133. (In Russ.)

11. Nikultseva V. V. Complex individual authorial neoplasms in the language of poetry by I. Annensky. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya Russkaya filologiya* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Russian Philology series. 2009; 1:51-58. (In Russ.)

12. Krestovsky V. V. Petersburg slums (A book about the well-fed and hungry): Novel: In 2 books. Book 1. Leningrad, Fiction, 1990. 704 p. (In Russ.)

13. Krestovsky V. V. Petersburg slums (A book about the well-fed and hungry): Novel: In 2 books. Book 2. Leningrad, Fiction, 1990. 800 p. (In Russ.)

14. Pavlov V. M. Field approach and continuity of the language system. *Obshchee yazykoznanie i teoriya grammatiki : materialy chtenij, posvyashchennyh 90-letiyu S. D. Kacnel'sona* = General linguistics and theory of grammar: Materials of readings dedicated to the 90th anniversary of S. D. Katsnelson. St. Petersburg. 1998. P. 28-40. (In Russ.)

15. Krasyiansky V. V. A complex epithet in Russian literary speech. Vladimir, Orekhovo-Zuyevo, Orekhovo-zuyevsky pedagogical Institute, 1991. 70 p. (In Russ.)

16. Petrova, Z. M. Compound adjectives in poetry of the second half of the XVIII century (Poetry of classicism, Trediakovsky, Derzhavin). *Processy formirovaniya leksiki russkogo literaturnogo yazyka (ot Kantemira do Karamzina)* = Processes of formation of the vocabulary of the Russian literary language (from Cantemir to Karamzin). Moscow–Leningrad, Science, 1966. P. 146-204. (In Russ.)

17. Plotnikova L. I. The visual and expressive potential of individual author's words in the poetic text. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological sciences. Questions of theory and practice. 2019; 12(3):222-226. (In Russ.)

Информация об авторах:

Бабина С. А. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. филол. наук, доц.

Вершинина Н. В. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Люгзаева С. И. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Самсонкина К. С. – студентка факультета педагогического и художественного образования.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Babina S. A. – Associate Professor of Department of Methods of Pre-school and Primary Education, Ph.D. (Philology), Doc.

Vershinina N. V. – Associate Professor of Department of Methods of Pre-school and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Lyugzaeva S. I. – Associate Professor of Department of Methods of Pre-school and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Samsonkina K. S. – student of the Faculty of Pedagogical and Art Education.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 14.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 14.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 134–139.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):134-139.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_134

Оппозиция «человек (механизм) – природа» в романе «Чевенгур» (лингвистический аспект)

Надежда Борисовна Бугакова[1*], Светлана Анатольевна Скуридина[2]
[1, 2]Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия
[1]ya_witch@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-2683-0665
[2]http://orcid.org/0000-0002-2313-2482

Аннотация. Исследование анализирует особенности языковой картины мира А. Платонова на материале романа «Чевенгур». Отмечается, что мир художественных образов А. Платонова в целом состоит из парадоксов, которые оформляются в семантические оппозиции. Одной из таких оппозиций является выделяемая нами оппозиция «человек (механизм) – природа». Рассматриваются взаимоотношения человека и машины, человека и природы в художественной модели мира писателя, выявляются способы вербализации членов рассматриваемой оппозиции, делается вывод о том, что в картине мира Платонова человек и создаваемые им механизмы выступают на лидирующих позициях, природа же вторична и служит скорее вспомогательным элементом человеку, решившему усовершенствовать ее. Для лексической объективации рассматриваемой оппозиции автором используются лексемы *человек, люди, безлюдье, машина, механизм, изделие, природа*, употребляемые в значениях, зафиксированных в словарях.

Ключевые слова: человек, природа, машина, бинарные оппозиции, специфика вербализации, А. Платонов

Для цитирования: Бугакова Н. Б., Скуридина С. А. Оппозиция «человек (механизм) – природа» в романе «Чевенгур» (лингвистический аспект) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 134–139. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_134.

LINGUISTICS

Original article

The opposition «man (mechanism) - nature» in the novel «Chevengur» (linguistic aspect)

Nadezhda B. Bugakova[1*], Svetlana A. Skuridina[2]
[1, 2]Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia
[1]ya_witch@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-2683-0665
[2]http://orcid.org/0000-0002-2313-2482

Abstract. The study analyzes the features of A. Platonov's linguistic picture of the world on the material of the novel «Chevengur». It is noted that the world of artistic images of A. Platonov as a whole consists of paradoxes, which are formed into semantic oppositions. One of these oppositions is the opposition "man (mechanism) – nature" that we single out. The relationship between man and machine, man and nature in the artistic model of the writer's world is considered, ways of verbalizing the members of the opposition under consideration are revealed, it is concluded that in Platonov's picture of the world, man and the mechanisms he creates, are in the leading positions, while nature is secondary and serves rather as an auxiliary element. a person who decides to improve it. For the lexical objectification of the opposition under consideration, the author uses the lexemes man, people, deserted people, machine, mechanism, product, nature, used in the meanings recorded in dictionaries.

Key words: man, nature, machine, binary oppositions, specifics of verbalization, A. Platonov

© Бугакова Н. Б., Скуридина С. А., 2022

For citation: Bugakova N. B., Skuridina S.A. The opposition «man (mechanism) – nature» in the novel «Chevengur» (linguistic aspect). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):134-139. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_134.

Введение

Проза А. Платонова уникальна. О специфическом языке текстов писателя, не имеющем аналогов в русской литературе, сказано уже много, но, по нашему мнению, не только своеобразный язык (как писал сам А. Платонов о «Епифанских шлюзах»), «тягучая славянская вязь» [1] делает необычными произведения этого автора. Немаловажную роль играют также особенности его мифопоэтической картины мира.

Обзор литературы

По мнению М. Золотоносова, одной из главных особенностей прозы А. Платонова является «наложение сразу двух культурных кодов при описании явлений, событий – мифологического и современного» [2]. По дробное рассмотрение этой особенности является целью предлагаемого исследования. Мы считаем, что наиболее показательными в этом плане являются ситуации сопоставления / противопоставления А. Платоновым в своих текстах человека (механизма) и природы.

Материалы и методы

Методом сплошной выборки из рассматриваемого романа были отобраны случаи употребления автором лексем, вербализующих оппозицию «человек (механизм) – природа», проведен сопоставительный анализ с данными национальной языковой картины мира, отраженными в словарях.

Результаты исследования

Мир художественных образов А. Платонова в целом состоит из парадоксов, которые оформляются в семантические оппозиции. Одной из таких является выделяемая нами оппозиция «человек (механизм) – природа».

Известно, что А. Платонов очень трепетно относился к любым механизмам, «любил машины потому, что чувствовал их живыми – мертвыми, которые стали живыми; это было воскрешение железа и всего мертвого к жизни вместе с человеком: образ будущего, полностью живого мира» [3]. Полагаем, что подобное отношение к машинам обусловлено особенностями биографии писателя. Отец его работал слесарем и машинистом паровоза, был известен как изобретатель-рационализатор, и сам будущий писатель в 13 лет предпринял попытку создать вечный двигатель, а с 14 лет уже работал помощником машиниста.

Роман А. Платонова «Чевенгур», являясь веховым произведением в творчестве писателя, аккумулирует в себе, на наш взгляд, основные идеи писателя, в том числе и идею о взаимоотношениях человека как создателя механизмов и природы и всего созданного ей. В «Чевенгуре» очевидно возникающее противостояние природы и человека, и поэтому, полагаем, правомерно говорить о выделении этой оппозиции в анализируемом романе. В основе подобного отношения, сложившегося в мифопоэтической картине мира А. Платонова, лежат, на наш взгляд, идеи Н. Федорова, который критически оценивал все достижения цивилизации, противопоставляя ее природе. Находясь под влиянием этих идей, в романе «Чевенгур» А. Платонов с первых строк дифференцирует человека и природу: «Есть ветхие опушки у старых провинциальных городов. Туда люди приходят жить прямо из природы» [4]. Очевидно противопоставление города (достижения цивилизации) и природы, город не воспринимается писателем как часть природы. Необходимо отметить, что подобное противопоставление фиксирует и национальная языковая картина мира, это отражено в толковых словарях. Например, словарь С. Ожегова приводит следующие значения лексемы *природа*: «Все существующее во Вселенной, органический и неорганический мир. 2. Весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку. 3. Места вне городов» [5].

Лексема *человек* в национальной языковой картине мира русского народа имеет следующее значение: «Живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда» [5]. А. Платонов в тексте романа «Чевенгур», используя лексему *человек*, вербализует именно это значение, т. е. в картине мира писателя человек – это, в первую очередь, тот, кто способен «создавать орудия»: «Появляется *человек* …, который все может починить и оборудовать» (Чевенгур), «любое изделие, от сковородки до будильника» [4], однако, будучи способным создавать машины и механизмы, человек у Платонова «сам прожил жизнь необорудованно» [4], «себе … никогда ничего не сделал – ни семьи, ни жилища» [4]. Такая «необорудованная» жизнь человека в творчестве Платонова обусловлена особенностями характера и мировоззрения героя. Автор обращает внимание на то, что его героя «ничто особо не интересовало – ни люди, ни природа, – кроме всяких изделий» [4], «к людям и полям он относился с равнодушной нежностью» [4]. Все мысли героев Платонова заняты машинами, механизмами, раз-

личными изобретениями, это видно как в романе «Чевенгур», так и в других произведениях писателя («Маркун», «Лунная бомба» и т. п.). Такая занятость обусловливает отсутствие страха перед смертью; смерть воспринимается только как очередное занятие, на которое надо найти время: «Не бойся … Я бы сам хоть сейчас умер, да все, знаешь, занимаешься разными изделиями…» [4]. «Изделия» важнее жизни и смерти для героев Платонова, в целом техника в их глазах требует большего внимания, чем человек («на живом заживет, а машину ранить нельзя, на ней не заживет»). Здесь необходимо еще раз обратить внимание на очевидный биографизм платоновских героев. Сам Платонов, известный не только как писатель, драматург, публицист, но и как инженер-конструктор, изобретатель, «крупнейший русский мелиоратор» [3] в течение своей жизни тоже занимался изобретением различных устройств. В частности, «Записные книжки», изданные Н. В. Корниенко [3], хранят информацию о размышлениях писателя о проблемах электрификации, гидрофикации, а также разработанные им чертежи машин, которые, по его мнению, должны помочь в осуществлении задуманного.

Однако нельзя не отметить, что, несмотря на очевидное противопоставление природы и человека (механизма), человек у Платонова все-таки не существует вне природы: «Летом жил он просто в природе» [4]. При этом для полноценной жизни герою Платонова достаточно «просто» природы, он не нуждается в иных изобретениях цивилизации, которая, по мнению идейного вдохновителя А. Платонова, философа Н. Федорова, держится на страхе и насилии [6]. Природа воспринимается героями Платонова скорее как средство, которое способно помочь в самом главном деле – изготовлении машин. Так, один из персонажей «Чевенгура» для изготовления всевозможных механизмов применяет природный материал – дерево: «Все … было заставлено предметами технического искусства Захара Павловича – полный комплект сельскохозяйственного инвентаря, машин, инструментов, предприятий и житейских приспособлений – все целиком из дерева» [4]. Мысль о понимании героями природы как вспомогательной структуры подчеркивается еще и полнейшим пренебрежением героев к воспроизведению элементов природы: «… ни одной вещи, повторявшей природу, не было: например, лошади, тыквы или еще чего» [4]. В целом все, созданное природой, выполняет вспомогательную функцию: «От раннего солнца он спасался тем, что клал себе с вечера на глаза лопух» [4]. Такое отношение героев «Чевенгура» к природе не отражает, на наш взгляд, отношения автора к ней, поскольку сам Платонов считал, что «по сравнению с животными и растениями человек по своему поведению неприличен» [3]. А. Платонов вообще обращал внимание на то, что отождествлять его с его героями некорректно: «смешивать меня с моими сочинениями – явное помешательство» [1].

В большинстве своем все герои романа «Чевенгур» придерживаются одной и той же точки зрения относительно взаимоотношений человека и природы, позиционируя природу как вторичное относительно человека явление, являющееся скорее вспомогательным: «Захар Павлович остался в деревне один – ему понравилось безлюдье. Но жил он больше в лесу, … питаясь наваром трав» [4]. Очевидно, что герой считает возможным жить вне социума, однако вне природы он жизни не мыслит, ее вспомогательная функция важна, т. е., по мнению персонажа, природа нужна хотя бы для того, чтобы помогать человеку с питанием. Несмотря на то, что герою нравится безлюдье – т. е., в соответствии с данными словарей, «отсутствие людей» [5], – он понимает, что «долго без человека нельзя» [4]. В предложенном контексте лексема *человек* употреблена автором в соответствии со значением, зафиксированным в толковых словарях.

Иногда герои «Чевенгура» сравнивают себя с явлениями природы, говоря о том, что человек должен постоянно функционировать, занимаясь изготовлением изделий, в этом, по мнению героев Платонова, состоит цель жизни человека: «Когда он ложился обратно спать, он подумал, что дождь – и тот действует, а я сплю и прячусь в лесу напрасно» [4]. Жить, бездействуя, – значит жить напрасно: «умер же бобыль … ни одного изделия за весь свой век не изготовил – все присматривался да приноравливался, всему удивлялся, в каждой простоте видел дивное дело … так и умер, ни в чем не повредив природы» [4]. Используя деепричастие *повредив*, автор, думается, отступает от традиционного значения глагола *повредить* «1. принести вред. 2. Испортить (поломать, поранить и т. п.)» [7]. Вряд ли речь в романе идет о том, чтобы портить природу. Скорее автор хочет еще раз обратить внимание на то, что жизнь человека должна быть посвящена усовершенствованию природы, которое должно происходить обязательно при помощи механизмов. «В платоновских текстах преобразовательная деятельность направлена на окружающее пространство» [8]. Об этом размышляет и один из центральных персонажей «Чевенгура», Захар Павлович. Он считает, что природа еще недостаточно освоена человеком: «А Захар Павлович считал наоборот: люди выдумали далеко не все, раз природное вещество живет нетронутое руками» [4]. Этот герой романа целиком погружен в размышления о механизмах и их превосходстве над человеком, природой. От этих

размышлений его не отвлекают люди, обращающиеся к нему по каким-то вопросам: «человеческое слово для него что лесной шум для жителя леса – его не слышишь» [4]. Здесь можно предположить, что в понимании Захара Павловича человек и природа слиты воедино и противопоставлены машине, механизму, поскольку этот персонаж романа все свое внимание уделяет именно машинам, олицетворяя их и наделяя характеристиками живого существа: «Сквозь сонный, безветренный дождь что-то глухо и грустно запело – так далеко, что там, где пело, наверно, не было дождя и был день. Захар Павлович сразу забыл бобыля, и дождь, и голод – и встал. Это гудела далекая машина, живой работающий паровоз» [4]. В качестве определения к лексеме паровоз автор использует прилагательное *живой*, т. е. в соответствии с данными словарей, «тот, который обладает жизнью» [7]. Живой поющий паровоз привлекает внимание Захара Павловича, концентрируя на себе его внимание. Примечательно, что мир паровозов – другой, не то, что здесь; там нет сонного дождя, нет ночи, т. е. мир техники, машин, механизмов для Захара Павловича гораздо более привлекателен, чем мир людей. Неоднократно А. Платонов подчеркивает увлеченность героя техникой, противопоставляя ее природе: «Захар Павлович не обратил внимания на отраду природы, его разволновал неизвестный смолкший паровоз» [4]. Отметим, что в рассматриваемом романе происходит как бы смена полюсов, природа становится вспомогательным средством, а на первый план выходит машина, техника, которая у Платонова всегда не просто техника, она представляет собой гораздо больше, чем просто подручное средство. Техника всегда ассоциируется с движением к будущему, которое должно стать более совершенным. Полагаем, что возникающий в «Чевенгуре» образ паровоза, типичный для творчества Платонова в целом, призван символизировать как раз движение вперед, это паровоз революции, влекущий за собой в светлое будущее. Образ паровоза – один из ключевых во всем творчестве Платонова. По словам Н. М. Малыгиной, в произведениях А. Платонова паровоз исполняет роль средства, которое способно перенести в другую жизнь: «Именно с таким толкованием образа связано признание Платонова в том, что паровоз казался ему символом революции. В этом значении образ паровоза, поезда присутствует в повести «Сокровенный человек» и романе «Чевенгур» [9]. Подобный образ абсолютно органично вписывается в структуру романа, поскольку «Чевенгур» – это роман-утопия [10; 11], созданный Платоновым, который являлся непосредственным свидетелем и участником описываемых в романе событий: «Чевенгур», безусловно, панорама апокалипсиса, пережитого человеком лично» [12]. Любая техника с точки зрения утопии ассоциируется с идеей прогресса как движения к более совершенному будущему, а мироздание воспринимается как незавершенное творение, требующее переделки [8]. Поэтому в текстах Платонова ценность человека анализируется только через призму его отношения к технике, через понимание степени близости к ней. На этом фоне формируется бесконечно уважительное отношение героев Платонова к технике, которая выступает посредником между человеком и природой в деле создания нового мира.

Этому, по мнению персонажей «Чевенгура», должна быть посвящена не только жизнь человека, как было отмечено ранее, но и природа и весь ее функционал. Т. е. природа рассматривается Захаром Павловичем с позиции того, работает она или нет, и он с удовлетворением отмечает, что ничего не находится в бездействии, все функционирует, даже силы природы: «Захар Павлович заметил не столько утро, сколько смену работников – дождь уснул в почве, его заместило солнце; от солнца же поднялась суета ветра, взъерошились деревья, забормотали травы и кустарники и даже сам дождь, не отдохнув, снова вставал на ноги, разбуженный щекочущей теплотой, и собирал свое тело в облака» [4]. Постоянное движение близко позиции героя, по его мнению, это единственно правильный способ жить. Однако необходимо отметить, что силы природы не всегда положительно оцениваются героями «Чевенгура». Например, такое явление природы, как жара, в картине мира одного из персонажей, бобыля, имеет строго негативную оценку: «Жара?! – удивился бобыль. – Ишь ты, ведьма какая!» [4]. Лексема *ведьма* в русской национальной языковой картине мира имеет отрицательную коннотацию, ведьмами называли женщин, связанных с темными силами. Также ведьма – это «злая, сварливая женщина» [5]. Можно предположить, что негативное восприятие жары основано на том, что жара в понимании бобыля – это явление природы, приносящее беду – засуху, а с ней и голод, и смерть. Однако не все силы природы воспринимаются одинаково негативно, например, к ветру отношение положительное: «Помахай мне лопухом по верхам – я ветер люблю» [4]. Очевидно, ветер воспринимается положительно, потому что, в противовес жаре, дает прохладу или приносит дождь, необходимый посевам.

Обсуждение и заключения

Завершая рассмотрение особенностей функционирования оппозиции «человек (механизм) – природа», отметим, что, во-первых, все функционирование художественных символов и

образов в творчестве А. Платонова основано на введении автором в тексты своих произведений смысловых оппозиций, наполненных многослойной универсальной семантикой. Во-вторых, оппозиция «человек (механизм) – природа» выделена нами впервые, несмотря на достаточное количество исследований, посвященных функционированию бинарных оппозиций в мифопоэтической картине А. Платонова. Необходимость выделения этой оппозиции обусловлена большим количеством ситуаций в романе «Чевенгур» (да и во всем творчестве писателя), когда человек противопоставляется природе. В картине мира А. Платонова человек и создаваемые им механизмы выступают на лидирующих позициях, природа же вторична и служит скорее вспомогательным элементом человеку, решившему усовершенствовать ее. Для лексической объективации рассматриваемой оппозиции автором используются лексемы *человек, люди, безлюдье, машина, механизм, изделие, природа*, употребляемые в зафиксированных в словарях значениях.

Список источников

1. Платонов А. П. «…я прожил жизнь». Письма. 1920–1950 гг. М. : АСТ, 2019. 720 с.
2. Золотоносов М. «Ложное солнце» («Чевенгур» и «Котлован» в контексте советской культуры 1920-х годов) // Андрей Платонов. Мир творчества. М., 1994. С. 280–281.
3. Платонов А. П. Записные книжки. Материалы к биографии. М. : Наследие, 2000. 424 с.
4. Платонов А. Чевенгур // Ювенильное море : повести, роман. М. : Современник, 1988. С. 188–552.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1997. С. 369, 371, 459, 586.
6. Федоров Н. Ф. Философия общего дела. М. : ЭКСМО, 2008. 752 с.
7. Большой толковый словарь современного русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Альта-Принт, 2007. С. 1178.
8. Дьяков Д. А. Философия техники в творчестве Андрея Платонова // Вестник Удмуртского университета. История и Филология. 2014. Вып. 4. С. 50–57.
9. Малыгина Н. М. Художественный мир Андрея Платонова : учебное пособие. М. : МПУ, 1995. 96 с.
10. Гюнтер Х. По обе стороны утопии. Контексты творчества А. Платонова // Новое литературное обозрение, научное приложение. М. : Новое литературное обозрение, 2011. 208 с.
11. Неретина С. С., Никольский С. А., Порус В. Н. Мыслить Платонова: телега смерти // Философская антропология Андрея Платонова. М. : Институт философии РАН, 2019. 236 с.
12. Аристова Е. П. Гуманизм после конца человечности: ренессансный мотив «Чевенгура» // Размышляя о Платонове / отв. ред. С. А. Никольский; Рос. акад. наук, Ин-т философии. М. : Голос, 2019. С. 9–28.

References

1. Platonov A. P. «…I have lived a life». Letters. 1920-1950. Moscow, AST, 2019. 720 p. (In Russ.)
2. Zolotonosov M. «False Sun» («Chevengur» and «Pit» in the context of Soviet culture of the 1920s). *Andrej Platonov. Mir tvorchestva* = Andrey Platonov. The world of creativity. Moscow, 1994. Pp. 280-281. (In Russ.)
3. Platonov A. P. Notebooks. Materials for the biography. Moscow, Heritage, 2000. 424 p. (In Russ.)
4. Platonov A. Chevengur. *Juvenil'noe more* = Juvenile Sea: stories, novel. Moscow, Contemporary, 1988. Pp. 188-552. (In Russ.)
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language / Russian Academy of Sciences; Institute of the Russian Language named after V. V. Vinogradov. 4th ed., add. Moscow, Azbukovnik, 1997. Pp. 369, 371, 459, 586. (In Russ.)
6. Fedorov N. F. Philosophy of the common case. Moscow, EKSMO, 2008. 752 p. (In Russ.)
7. Big explanatory dictionary of the modern Russian language / ed. D. N. Ushakov. Moscow, Alta-Print, 2007. 1178 p. (In Russ.)
8. Dyakov D. A. Philosophy of technology in the work of Andrey Platonov. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Istoriya i Filologiya* = Bulletin of the Udmurt University. History and Philology. 2014; 4:50-57. (In Russ.)
9. Malygina N. M. Artistic world of Andrey Platonov: Tutorial. Moscow, MPU, 1995. 96 p. (In Russ.)
10. Gunter H. On both sides of utopia. Contexts of creativity of A. Platonov. *Novoe literaturnoe obozrenie* = New literary review, scientific application. Moscow, New Literary Review, 2011. 208 p. (In Russ.)
11. Neretina S. S., Nikolsky S. A., Porus V. N. To think of Platonov: the cart of death. *Filosofskaja antropologija Andreja Platonova* = Philosophical anthropology of Andrey Platonov. Moscow, Institute of Philosophy RAS, 2019. 236 p. (In Russ.)
12. Aristova E. P. Humanism after the end of humanity: the Renaissance motif of "Chevengur". *Razmyshljaja o Platonove* = Thinking about Platonov / Ex. ed. S. A. Nikolsky; Ros. acad. Sciences, Institute of Philosophy. Moscow, Voice, 2019. Pp. 9-28. (In Russ.)

Информация об авторе:

Бугакова Н. Б. – доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, канд. филол. наук, доц.

Скуридина С. А. – заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации, д-р филол. наук, доц.

Вклад авторов:

Бугакова Н. Б. – концепция исследования; развитие методологии; написание исходного текста; итоговые выводы.

Скуридина С. А. – оформление.

Information about the authors:

Bugakova N. B. – Associate Professor of Department of Russian language and cross-cultural communication, Ph.D, (Philology), Doc.

Skuridina S. A. – Head of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Contribution of the authors:

Bugakova N. B. – research concept; development of methodology; writing the original text; final conclusions.

Skuridina S. A. – registration.

Статья поступила в редакцию 08.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 08.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 140–145.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):140-145.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_140

Средства межфразовой связи в русском и мордовских языках

Любовь Петровна Водясова
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
LVodjasova@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-6767-6337

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению языковых единиц в русском и мордовских языках, служащих для объединения отдельных самостоятельных предложений в одно целое и получивших название средств межфразовой связи (МФС). Исследование проведено с помощью описательного и сопоставительного методов. Автор приходит к выводу, что понятие МФС и средства ее реализации относятся к языковым универсалиям. Отмечается, что механизм объединения отдельных самостоятельных предложений в одно целое в сопоставительном плане практически не исследован, указывается, что средства МФС не только служат формальными маркерами связи компонентов текста, но и отражают логические связи и отношения между ними. Выявлено, что они подразделяются на лексические и грамматические, а связь компонентов текста с их помощью происходит эксплицитно и имплицитно, что находит отражение в использовании цепной связи, реализуемой вербально и/или категориально.

Ключевые слова: текст, связность, межфразовая связь, средства межфразовой связи

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Лингвометодические основы обучения студентов межфразовым связям в условиях билингвизма».

Для цитирования: Водясова Л. П. Средства межфразовой связи в русском и мордовских языках // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 140–145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_140.

LINGUISTICS

Original article

Means of interphrase communication in the Russian and Mordovian languages

Lyubov P. Vodyasova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, LVodjasova@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0001-6767-6337

Abstract. The article is devoted to the consideration of language units in the Russian and Mordovian languages, which serve to combine separate independent sentences into a single whole and are called interphrase communication means (ICM). The study was conducted using descriptive and comparative methods. The author comes to the conclusion that the concept of ICM and the means of its implementation refers to linguistic universals. It is noted that the mechanism of combining individual independent sentences into a single whole in comparative terms has not been practically studied, it is indicated that the means of the ICM not only serve as formal markers of the connection of text components, but also reflect the logical connections and relationships between them. It is revealed that they are divided into lexical and grammatical, and the connection of the text components with their help occurs explicitly and implicitly, which is reflected in the use of a chain connection implemented verbally and/or categorically.

Keywords: text, coherence, interphrase communication, means of interphrase communication

Acknowledgements: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction

© Водясова Л. П., 2022

(I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Linguistic and Methodological Basis for Teaching Students Interphrase Relations in Conditions of Bilingualism».

For citation: Vodyasova L. P. Means of interphrase communication in the Russian and Mordovian languages. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):140-145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_140.

Введение

Связность является одной из важнейших категорий текста. Как совершенно справедливо указывает К. Кожевникова, среди ученых никогда и ни у кого не возникало сомнений в том, что«текст немыслим вне связности» [1, с. 50]. Его назначение заключается в том, чтобы через установление связей между явлениями «передать коммуникантам свое знание предмета с той мотивацией, которая нацелена на побуждение собеседника к определенным действиям» [2, с. 65]. Текст является связным, если представляет собой законченную последовательность одиночных высказываний (предложений), объединенных с помощью средств межфразовой связи (МФС).

Понятие МФС и средства ее реализации относятся к языковым универсалиям. До настоящего времени механизм объединения отдельных самостоятельных предложений в одно целое в сопоставительном плане практически не исследован, тогда как средства МФС не только служат формальными маркерами связи компонентов текста, но и отражают логические связи и отношения между ними. Целью нашего исследования является сопоставительный анализ средств межфразовой связи (МФС) на материале генетически неродственных русского и мордовских языков.

Обзор литературы

Межфразовая связь, – подчеркивает Л. М. Лосева, – это связь между частями текста, «организующая его смысловое и структурное единство» [3, с. 9]. Ее наличие приводит к семантической зависимости предложения от предшествующего или последующего контекста.

Исследователи указывают, что средства МФС делают текст коммуникативно обращенным к читателю. Мы солидарны с А. К. Голубевой в том, что их отсутствие делает его «коммуникативно неполноценным» [4, с. 274]. Ряд лингвистов [5; 6; 7 и др.] средства МФС считает самым важным признаком текста. Т. И. Сильман, например, уверена, что самостоятельные предложения получают определенную окраску от наличия или отсутствия в них синтаксических связей (межфразовых связей). Она отмечает, что между определенным «типом предложений … в одном и том же тексте существует взаимозависимость, … восходящая к этим связям» [5, с. 86]. Ее мнение поддерживается Г. С. Щуром и А. А. Мальченко. С их с точки зрения, структурные типы предложений характеризуются наличием в них показателей «секвентности (союзов и союзных словосочетаний), субститутов, антецеденты которых находятся в соседних предложениях, указательных и притяжательных местоимений, имеющих референт в предыдущих предложениях, относительных именных форм и усеченных структур» [7, с. 205], понимание которых возможно только на основе предшествующего или последующего контекста.

Средства выражения МФС отличаются многообразием, поэтому ученые до настоящего времени не пришли к их универсальной классификации. Различные подходы на материале разных языков предлагают З. А. Алтаева, Г. И. Ахмедова, В. Ф. Габдулхаков, Г. Я. Солганик, Г. А. Ушаков, М. Ю. Федосюк, В. С. Чулкова и др., однако наибольшей популярностью пользуются классификации, предложенные в свое время М. П. Котюровой и Л. М. Лосевой. М. П. Котюрова все средства МФС подразделяет на *специальные* и *функциональные* [8]. Л. М. Лосева выделяет *общие средства МФС*, используемые как для связи предикативных частей сложного предложения, так и компонентов текста, и *средства собственно МФС*, используемые только для объединения компонентов текста [3]. С нашей точки зрения, обе классификации не исключают, а взаимно дополняют друг друга [9–11 и др.]. Совершенно очевидно, что к специальным (согласно М. П. Котюровой) или *общим средствам МФС* (по мнению Л. М. Лосевой) относятся сочинительные союзы, для которых связующая роль – их основная грамматическая функция. Все другие языковые средства сами по себе не являются показателями сцепления предложений, поэтому средствами МФС они становятся только в контекстном окружении.

Материалы и методы

В процессе изучения межфразовой связи, выявления средств ее реализации проведен анализ научной литературы. В качестве основных методов исследования определены описательный и сопоставительный. Описательный метод нами используется для характеристики межфразовой связи, выявления средств ее реализации и определения их специфики. С помощью сопоставительного метода выявлены сходства и раз-

личия в реализации межфразовой связи в русском и мордовских языках.

Результаты исследования

Средства МФС в русском и мордовских языках по своему составу подразделяются на лексические и грамматические. Лексические средства, к которым относятся лексический повтор, слова одной тематической группы, синонимы, антонимы, перифразы, абстрактная лексика и др., наиболее важны в семантическом и функциональном аспектах, так как именно на лексическом уровне лежит основная семантическая нагрузка в реализации идейного замысла текста. С их помощью достигается идентичность сообщаемого, динамика событий, сосредоточение внимания на определенных моментах, а также вводится информация о новых элементах в процессе текстообразования. Среди грамматических средств выделяют морфологические и синтаксические. Морфологические средства МФС находят воплощение, прежде всего, с помощью дейктических (местоимение, наречие) и служебных (союз, частица, а также послелог в мордовских языках) слов. Абсолютно прав И. Г. Сыров, когда утверждает, что основное назначение «прономинальной и модальной лексики» – быть маркером связности двух или более высказываний [6]. Отметим, что именно местоимение является самым распространенным средством МФС, причем практически во всех языках [9; 12]. Морфологические средства МФС являются показателями несамостоятельности компонентов текста. Их смысловая нераскрытость, содержательная ущербность устраняются только в контексте. Среди синтаксических средств ведущее место занимают порядок слов в предложениях, неполнота их структуры, соотносительность форм времени сказуемых, присоединительные конструкции (парцелляты), вводно-модальные конструкции, вопросительные предложения.

Объединение компонентов ССЦ с помощью средств МФС происходит эксплицитно и имплицитно. По мнению И. Г. Сырова, именно наличие межфразовых средств связи (эксплицитный и имплицитный способы) является одним из структурных свойств, реализующих связность текста как его главное качество [6, с. 14]. Эксплицитная связь не требует обращения к контексту. Она свойственна, прежде всего, для текстов научных, некоторых видов публицистических и т. п., отличающихся точностью, лаконичностью, содержащих терминологию, связанную с той или иной областью знаний. Имплицитная связь характеризуется тем, что в ней не представлена вербально информация, которая должна присутствовать в сознании автора и читателя, обеспечивая взаимное понимание. Она наиболее эффективна при компрессии текста, так как позволяет избегать повторов, отличается стилистическим разнообразием. Осмысление имплицитности происходит на основе контекста.

Эксплицитность и имплицитность свою реализацию находят в использовании цепной связи, обладающей двумя сторонами – внутренней (структурной) и внешней. Внутренняя (структурная) выражается в устойчивых соотношениях членов предложений, семантически объединенных в тексте: подлежащее – подлежащее, подлежащее – дополнение, дополнение – дополнение, обстоятельство – обстоятельство и т. п. Главное место среди них занимают те, которые связаны с повторением подлежащего или дополнения, что объясняется превалированием и в русском, и мордовском синтаксисе субъектно-объектных отношений. Внешняя сторона характеризует средства выражения этих синтаксических соотношений: повтор (лексический, синонимический, перифрастический, с элементами обобщения или без них), местоимение, союз, частица, вводно-модальная конструкция, риторический вопрос и т. д. Располагаться они могут как контактно, так и дистантно.

Цепная связь реализуется двумя основными способами – вербальным и категориальным. При вербальном способе связь между компонентами текста оформляется с помощью специальных связочных средств, у которых появляются текстообразующие функции. Это своеобразная способность придавать тексту определенную структуру, необходимую композиционную форму, связывая в единое целое отдельные компоненты с учетом коммуникативного намерения автора, общего замысла и цельного смысла.

В качестве эксплицитного средства МФС часто выступает лексический повтор: рус. *Жена родила тогда Фроиму* ***дочку****...* ***Дочку*** *назвали Басей* (И. Бабель); морд. *Московонь газетатнес печатазель колхозниктненень Сталинэнь* ***сермась****.* ***Те сермась*** *ульнесь маней чинь пурьгинекс* (К. Абрамов) ‘В московских газетах было напечатано письмо Сталина к колхозникам. Это письмо было как гром среди ясного дня’ (компоненты текста в примере на русском языке связаны соотношением дополнения с дополнением, являющимся самым распространенным типом объединения предложений, в примере на мордовском – подлежащего с подлежащим, во втором предложении распространенным указательным местоимением *те* «это»). Однако мы знаем, что сфера распространения лексического повтора достаточно узка, что объясняется современными стилистическими нормами, требующими большего разнообразия в использовании языковых средств. Относительно небогаты и его ресурсы, связанные, прежде всего, с возможностями варьирования расположения слов вну-

три соединяемых компонентов и использования определений к повторяющейся во второй синтаксической единице лексеме. Поэтому логично, что при создании текста чаще используются имплицитные средства МФС: а) перифраза: рус. *Через Троицкую площадь шли* ***семеновцы****... **Солдаты** лихо месили по грязи…* (А. Толстой); морд. *... Мария Ильинична тердизе Федосьянь **Борис Иванович Морозовонь братонстэнь**... **Глеб Ивановичень** имениязо…* (А. Доронин) '… Мария Ильинична позвала Федосью к брату Бориса Ивановича Морозова... Имение Глеба Ивановича, село Зюзино…' (связь между компонентами текста в примере на русском языке – «подлежащее – подлежащее», на мордовском – «дополнение – определение (дополнение)»); б) местоимения: рус. *Грач ... увидел ... **женщину исполинского роста**. **У нее** были громадные бока…* (И. Бабель); морд. *Ега ... вансь Корнев Иван Кузьмичень **кудонзо енов**. **Сонзэ** невтекшнизе ... церыне…* (А. Щеглов) 'Ега (Егор) … смотрел в сторону дома Корнева Ивана Кузьмича. Его показывал … мальчик...' (связь между компонентами текста в примерах на обоих языках – «дополнение – дополнение»); г) наречие: рус. ***На набережной*** *... толпились рабочие.* ***Туда*** *же бежал ... мальчишка…* (А. Толстой); морд. *Пачкодсть угол велявтомас.* ***Тестэ*** *ушодови теине ульця…* (А. Щеглов) 'Добрались до поворота. Отсюда начинается узенькая улица…' (межфразовая связь в обоих примерах оформляется с помощью местоименного наречия пространственной семантики) и т. д. Нет необходимости в структурных соотношениях, когда цепная связь оформляется с помощью сочинительных союзов и транспонирующих в их разряд в процессе текстообразования частиц. Так, например, в примере, извлеченном из текста мордовского писателя: *Эзь кенере Захарка вайгелень максомояк, корда атясь кепедизе суронзо: иля шума, марят…* ***Ды ансяк*** *ней Захарка чарькодсь: атясь ... мадсти ... нуцькинензэ* (И. Кудашкин) 'Не успел Захарка и голос подать, как старик поднял палец: не шуми, слышишь… И только теперь Захарка понял: старик … убаюкивает внучка…' – компоненты текста объединяются с помощью сочинительного союза ды 'и', который одновременно с выполнением связующей функции сигнализирует о смене объекта мысли. Он употребляется в сочетании с частицей ансяк 'только'. Благодаря этому приему автор делает связь между компонентами крепче, усиливая при этом эмоциональность текста. Структурных соотношений между компонентами нет и в том случае, когда цепная связь оформляется с помощью синтаксических средств МФС (соотносительность форм времени сказуемых, порядок слов в предложениях, их неполнота, вводно-модальные конструкции, одиночные или повторяющиеся риторические вопросы, парцелляты и пр.), являющихся результатом воплощения сочетаемостных потенций, заложенных в валентностях компонентов формальной структуры текста.

При категориальном способе в роли связочных средств выступают грамматические формы частей речи. Этот способ используется только в мордовских языках, что объясняется их агглютинативностью. Чаще всего используются лично-притяжательные суффиксы имен существительных: *Олда ... кеверькшнесь кровать лангсо. Сонзэ уставозо аволь пек мазый. Сэрезэ средней ломанде сэрей. Эчке. Эйсэнзэ та-кодамо лишной куя. Чамазо мик потьмежди. Те потьмеждиця куянтень ваясть ... сельмензэ. Конязо келей. Кургозо покш…* (Т. Раптанов) 'Олда (Евдокия) … валялась на кровати. Ее походка не очень красивая. Рост [ее] выше среднего. Толстая. В ней какой-то лишний жир. Лицо [ее] даже лоснится. В этом лоснящемся жире утонули [ее] глаза. Лоб [ее] широкий. Рот [ее] большой…'. Лично-притяжательные суффиксы *-зо/-зэ* в словах *уставозо* '[ее] походка', *сэрезэ* '[ее] рост', *чамазо* '[ее] лицо', *конязо* '[ее]лоб', *кургозо* '[ее] рот', *-нзо/-нзэ* в словах *эйсэнзэ* 'в ней' (прономинализированный послелог), *сельмензэ* '[ее] глаза' указывают на принадлежность предмета третьему лицу единственного числа. Они заменяют лично-притяжательное местоимение *сонзэ* 'его / ее'. Формы *уставозо – сонзэ уставозо* '[ее] походка', *сэрезэ – сонзэ сэрезэ* '[ее] рост', *чамазо – сонзэ чамазо* '[ее] лицо', *конязо – сонзэ конязо* '[ее]лоб', *кургозо – сонзэ кургозо* '[ее] рот', *эйсэнзэ – сонзэ эйсэ* 'в ней', *сельмензэ – сонзэ сельмензэ* '[ее] глаза' являются синонимичными.

Цепная связь, реализуемая средствами МФС, в тексте может заменяться параллельной, в одних случаях она имеет четкое оформление, в других – ослаблена, стерта из-за пропуска звена в структурной схеме, может быть контактной или дистантной. Исходя из этого, предлагаемый автором материал сообщается читателю не только в простой цепочечной последовательности, часто он обладает широкими дальними связями, а соответствующие средства МФС соединяют какое-либо конкретное предложение с предыдущим или последующим высказыванием, расположенном на расстоянии нескольких предложений от него. Продемонстрируем это на примере текста на мордовском языке и его перевода на русский: *Кудов Петя сась субутань чокшне. Пахом Васильевич ды Гостя атя банясольть. Тов кучизь Петяньгак. Банядо мейле семиянек озасть чайде симеме. Петя каштмолезь ваннось од кудонть. Стенатне ды потолоктне тюжат, кияксось – келей лазонь. Сонензэ яла маряви: сась аволь эсест кудов. Туекшнесь таш-*

то кудосто, сась – одс (К. Абрамов) ‘Домой Петя вернулся в субботний вечер. Пахом Васильевич и старик Гостя (Константин) были в бане. Туда послали и Петю. После бани всей семьей сели попить чаю. Петя молча оглядывал новый дом. Стены и потолки желтые, пол – из широких досок. Ему все кажется: вернулся не в свой дом. Уходил из старого дома, вернулся – в новый’. Данный фрагмент представляет собой текст, состоящий из восьми предложений. Тему определяет первое предложение, являющееся зачином. Это самостоятельное (автосемантичное) предложение. Между первым и вторым предложениями отношения параллельные. Третье предложение связано со вторым цепной связью, средством МФС выступает пространственное местоименное наречие *тов* ‘туда’. Четвертое предложение связано не с третьим, а со вторым – цепная связь имеет дистантный характер, она оформлена с помощью лексического повтора соотношением «именное сказуемое – обстоятельство»: *банясольть* ‘были в бане’ – *банядо мейле* ‘после бани’. Четвертое, пятое и шестое предложения снова объединены параллельной связью. Седьмое предложение дистантно связано с пятым, средством МФС становится местоименный повтор: собственное имя существительное *Петя* заменено личным местоимением *соненэ* ‘ему’, структурно связь оформлена соотношением «подлежащее –дополнение». И, наконец, последнее восьмое предложение, представляющее из себя эмоционально оформленную концовку текста, связано с предыдущим, седьмым, цепной связью неполнотой структуры (в нем опущено подлежащее *Петя*, легко восстанавливаемое из предыдущего компонента).

Обсуждение и заключения

В заключение отметим: выбор тех или иных средств МФС, образующих в тексте номинационные цепочки, на базе которых происходит его семантическая организация, в большой степени зависит от коммуникативных намерений автора. Обычно таких цепочек несколько, их элементы связаны между собой парадигматическими отношениями. Они по-разному комбинируются в целях создания связности, а широкий спектр языковых средств позволяет автору сделать текст разнообразным, и, если это необходимо, эмоциональным.

Список источников

1. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М. : Наука, 1979. С. 49–67.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. 2-е изд., стереотип. М. : ЛКИ, 2007. 176 с.
3. Лосева Л. М. Как строится текст. М. : Просвещение, 1980. 98 с.
4. Голубева А. К. Скрепы как особый вид связочных средств и их функционирование в научном тексте // Научная литература: язык, стиль, жанры. М. : Наука, 1985. С. 272–280.
5. Сильман Т. И. Синтаксические связи между предложениями и их значение для структуры отдельного предложения и структуры абзаца // Научные доклады высшей школы. Сер. филол. науки. 1965. № 2. С. 81–87.
6. Сыров И. Г. Способы реализации категории связности в художественном тексте : автореф. дис. … д-ра. филол. наук. Москва, 2005. 45 с.
7. Щур Г. С., Мальченко А. А. К вопросу о соотношении типов и средств текстуальной связи // Лингвистика текста : материалы научной конференции МГПИИЯ им. М. Тореза : в 2 ч. Ч. 2. Москва, 1974. С. 273–289.
8. Котюрова М. П. О понятии связности и средствах ее выражения в русской научной речи // Язык и стиль научной литературы. М. : Наука, 1977. С. 67–79.
9. Водясова Л. П. Текстосвязующая роль местоимений в прозе Народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова // Вестник угроведения. 2018. Т. 8. № 3. С. 416–425.
10. Водясова Л. П. Структурная соотнесенность и средства выражения цепной связи в сложном синтаксическом целом (на материале произведений К. Г. Абрамова) // Финно-угорский мир. 2019. Т. 11. № 3. С. 255–267.
11. Водясова Л. П. Способы выражения связности текста в мордовских языках // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 234–240.
12. Современный русский язык : учебник / С. М. Колесникова, Е. В. Алтабаева, Л. П. Водясова, Е. Н. Лисина, П. В. Каштанова, Е. Н. Морозова, И. Б. Грузнова; под ред. С. М. Колесниковой. 2-е изд, испр. М. : Флинта, 2016. 559 с.

References

1. Kozhevnikova K. On the aspects of connectivity in the text as a whole. *Sintaksis teksta* = Syntax of the text. Moscow, Nauka, 1979. Pp. 49-67. (In Russ.)
2. Kolshansky G. V. Communicative function and structure of the language. 2nd ed., stereotype. Moscow, LKI, 2007. 176 p. (In Russ.)
3. Loseva L. M. How the text is built. Moscow, Prosveshchenie, 1980. 98 p. (In Russ.)
4. Golubeva A. K. Clamps as a special type of ligamentous means and their functioning in a scientific text. *Nauchnaya literatura: yazyk, stil’, zhanry* = Scientific literature: language, style, genres. Moscow, Science, 1985. Pp. 272-280. (In Russ.)

5. Silman T. I. Syntactic links between sentences and their meaning for the structure of a separate sentence and the structure of a paragraph. *Nauchnye doklady vysshej shkoly. Ser. filol. nauki* = Scientific reports of higher school. Ser. philol. Sciences. 1965; 2:81-87. (In Russ.)

6. Syrov I. G. Methods for implementing the category of connectivity in a literary text: author. dis. … dr. philol. Sciences. Moscow, 2005. 45 p. (In Russ.)

7. Shchur G. S., Malchenko A. A. On the question of the relationship between types and means of textual communication. *Lingvistika teksta* = Linguistics of the text: materials of the scientific conference of the MSPI named after M. Torez: in 2 Iss. Iss. 2. Moscow, 1974. Pp. 273-289. (In Russ.)

8. Kotyurova M. P. On the concept of connectivity and the means of its expression in Russian scientific speech. *Yazyk i stil' nauchnoj literatury* = Language and style of scientific literature. Moscow, Nauka, 1977. Pp. 67-79. (In Russ.)

9. Vodyasova L. P. Text-linking role of pronouns in the prose of the People's Writer of Mordovia K. G. Abramov. *Vestnik ugrovedeniya* = Bulletin of Ugric Studies. 2018; 8(3):416-425. (In Russ.)

10. Vodyasova L. P. Structural correlation and means of expressing a chain connection in a complex syntactic whole (based on the works of K. G. Abramov). *Finno-ugorskij mir* = Finno-Ugric world. 2019; 11(3): 255-267. (In Russ.)

11. Vodyasova L. P. Ways of expressing the coherence of the text in the Mordovian languages. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2011; 10:234-240. (In Russ.)

12. Modern Russian language: textbook / S. M. Kolesnikova, E. V. Altabaeva, L. P. Vodyasova, E. N. Lisina, P. V. Kashtanova, E. N. Morozova, I. B. Gruznova. Ed. S. M. Kolesnikova. 2nd ed., rev. Moscow, Flinta, 2016. 559 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Водясова Л. П. – профессор кафедры родного языка и литературы, д-р филол. наук, проф., Почет. работник науки и техн. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

Information about the author:

Vodyasova L. P. – Professor of Department of the Native Language and Literature, Dr. Sci. (Philology), Prof., Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honored Scientist of the RM.

Статья поступила в редакцию 09.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 09.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 146–152.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):146-152.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81`37
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_146

Осмысление виртуальной реальности: лингвоаксиологический аспект (на материале русского и английского языков)

Елена Николаевна Галичкина
Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия, elena.galichkina@mail.ru,
http://orchid.org/0000-0003-0771-6821

Аннотация. В статье анализируются лингвоаксиологические характеристики концепта виртуальная реальность в русской и английской языковой картине мира. Детальное описание получают ценностные характеристики исследуемого концепта. Представлены результаты анализа 300 оценочных суждений на русском и английском языках. Их авторами являются люди разных профессий. В основном это основатели IT компаний, предприниматели, писатели, ученые, актеры. В исследовании использовались следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, а также интроспекция. В результате анализа практического материала были установлены ценностные характеристики концепта виртуальная реальность. В оценочных высказываниях подчеркивается его амбивалентная сущность.

Ключевые слова: аксиология, лингвоаксиология, виртуальная реальность, концепт виртуальная реальность, интернет, интернет общение, концепт, лингвокультурология

Для цитирования: Галичкина Е. Н. Осмысление виртуальной реальности: лингвоаксиологический аспект (на материале русского и английского языков) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 146–152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_146.

LINGUISTICS

Original article

Virtual reality conceptualization: linguo-axiological aspect (in Russian and English languages)

Elena N. Galichkina
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia, elena.galichkina@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0003-0771-6821

Abstract. The article describes the linguo-axiological characteristics of the concept “virtual reality” in Russian and English languages. The detailed description of evaluative component of the concept «virtual reality» is given. The results of the 300 quotes and value judgements are presented. The methodology of this research involves the use of linguistic definition of the key terms, component analysis and introspection. Conceptual and evaluative constituents of the concept “virtual reality” have been established. The ambivalent nature of the concept «virtual reality» is identified.

Keywords: axiology, linguo-axiology, virtual reality, virtual reality concept, Internet, Internet communication, concept, linguoculture

For citation: Galichkina E. N. Virtual reality conceptualization: linguo-axiological aspect (in Russian and English languages. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):146-152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_146.

© Галичкина Е. Н., 2022

Введение

Информационное пространство современного общества значительно отличается от того, что окружало человека 70–80-х гг., главным образом, тем, что в жизнь людей вошла виртуальная реальность, являющаяся важным ментальным образованием в рамках современного Интернет-дискурса.

Изучение ценностной составляющей концепта виртуальная реальность представляет значительный интерес, поскольку понимание аксиологии интернет-пространства позволит более глубоко понять направления развития современного сетевого дискурса. Объектом изучения данной работы выступает концепт *виртуальная реальность*, предметом исследования являются отличительные признаки описываемого концепта, его ценностные характеристики в русской и английской языковых картинах мира.

Обзор литературы

«Виртуальная реальность» является предметом изучения целого ряда исследователей. Главным образом, это специалисты в области философии, культурологии, социологии и психологии. Глубокий интерес к изучению виртуальной реальности прослеживается в работах философов. Рассматривая содержание понятия «виртуальный» в истории философии, В. А. Ладов поднимает вопрос о реальности существовании виртуального и приходит к выводу, что это «не-до-существование, существование, взятое в скобки, искусственная псевдосреда» [1, с. 42]. Исследователи обращают внимание на возможность применения виртуальной реальности в экспериментальной психологии и в психотерапии при лечении фобий [2]. В. О. Саяпин, изучая содержание искусственной виртуальной реальности, пишет о разных способах вхождения в мир, разных картинах реальности, а также подчеркивает идею «опредмечивания виртуальной реальности в артефактах, таких как искусственная среда, тренажеры» [3, с. 27]. В работе социолога Д. В. Иванова «Виртуализация общества» отмечается, что в результате образования «параллельных миров» происходит процесс замещения социальной реальности виртуальной [4]. Вместе с тем вне поля зрения исследователей остаются ценностные характеристики концепта «виртуальная реальность».

Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием виртуальной реальности, нового иллюзорного пространства, в рамках которого происходит «погружение» современного пользователя в виртуальные события и осуществляется взаимодействие с виртуальными субъектами. Виртуальная реальность значительным образом изменила такие традиционные онтологические категории, как время, пространство и границы реальности [5; 6]. Она представляет собой новую среду человеческой активности (например, компьютерная игра), осмысление которой значительно дополняет существующие знания о человеке и мире, в котором он живет и общается. Изучение лингвоаксиологических особенностей виртуальной реальности представляется интересным с лингвистической точки зрения, поскольку общение в данном киберпространстве может стать одним из ведущих способов коммуникации в будущем.

В наивной картине мира под «виртуальностью» понимается некая альтернатива известному и привычному для нас пространству – пространству, претендующему занять место привычной реальности. О. С. Ахманова, изучая содержание понятия «виртуальный», изначально противопоставляла понятия «виртуальный – актуальный» [7]. Согласно ей, «виртуальный знак – то же, что и потенциальный знак» [7, с. 75]. Отметим, что для компьютерно-опосредованного общения характерно как актуальное общение (которое может быть официальным (деловым) и неофициальным, например, общение с реальными людьми по электронной почте), так и виртуальное (общение в чатах с неизвестным, воображаемым собеседником или собеседниками). В свою очередь виртуальное может стать актуальным, если неизвестный собеседник сетевого общения станет известным отправителю речи. Вместе с тем отметим, что виртуальное главным образом дополняет действительность и происходит в нашем сознании, в то время как актуальное имеет место в действительности. Мы полагаем, что виртуальное схоже с потенциальным в действительности происходящего, но вместе с тем данные понятия отличаются, поскольку виртуальное происходит в настоящий момент, в то время как потенциальное больше мыслится и происходит в нашем сознании [8]. В данной работе мы будем исходить из следующих положений: ценностная составляющая концепта – это важность и актуальный характер ценностного явления по шкале «хорошо» – плохо» [9], его социальность и контекст, в котором воспринимается то или иное явление действительности.

Материалы и методы

Для выявления ценностных характеристик концепта *виртуальная реальность* были проанализированы 300 оценочных суждений на русском и английском языках. Авторами собранных оценочных высказываний являются люди разных профессий. В основном это разработчики программного обеспечения, предприниматели в сфере IT (Марк Цукерберг, Палмер Лаки), писатели (Анна Ванн, Майкл Крайтон, Питер Гринуэй, Евгений Старухин), публицисты (Джоан Ловери Никсон и др.), ученые (Татьяна Чернигов-

ская) и многие другие. Ряд оценочных суждений приближается по своим характеристикам к афоризмам, поскольку отражает индивидуальный авторский взгляд на окружающую действительность, но вместе с тем в них отсутствует образность. В исследовании использовались следующие методы: содержательный анализ научных понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике, а также интроспекция.

Результаты исследования

Феномен *виртуальной реальности* стремительно встраивается в сложившуюся систему жизни и деятельности человека и получает детальное обозначение и осмысление в сознании человека на современном этапе. Мы полагаем, что такое ментальное образование, как виртуальная реальность наделяется лингвоаксиологическими характеристиками.

Свои ценностные характеристики концепт виртуальная реальность приобретает в сознании людей, когда критерием ценности данного явления выступает его утилитарная и гедонистическая важность для представителей социума. В его составе мы выделим этимологический, понятийный (фактуальный), образный (образно-перцептивный и образно-метафорический) и ценностный компоненты.

Лексема *виртуальный* этимологически восходит к латинскому *virtus* в значении «сила, мощь, способность к добродетели, проявление доблести» [10]. Семантика значения лексемы *виртуальное* в течение истории стремительно расширялась и прошла путь от значения «мужественность» (*vir* трансформировалось в *virtus «excellence, potency, efficacy», literally «manliness, manhood»* / добродетель, наивысшая способность, потенциальная энергия) в средние века до «обладающий возможностью», «возможный» на современном этапе [10].

Приведем ряд определений понятия ***виртуальная реальность***: *Virtual reality is an artificial environment created with computer hardware and software and presented to the user in such a way that it appears and feels like a real environment* [11]; *виртуальная реальность – это воспроизводимая посредством компьютера кажущаяся действительность, которая моделируется людьми* [12]; *виртуальная реальность – это технология, которая позволяет пользователю взаимодействовать с компьютерной искусственной средой, так, как будто это реальная или воображаемая среда. Виртуальная реальность является визуальным опытом, она отображается на экране компьютера или с помощью стереоскопических дисплеев* [13]; *виртуальная реальность моделируется в реальном времени, имитируя окружающее пространство с высокой степенью достоверности* [14].

В результате анализа лексикографических источников мы пришли к выводу, что понятийные характеристики концепта *виртуальная реальность* сводятся к следующим: смоделированная реальность, в которой создается иллюзия присутствия пользователя в искусственном мире, его взаимодействия с предметами и объектами этого мира с помощью центральных органов чувств (зрения, слуха и др.); вымышленная, трехмерная реальность, технология, позволяющая человеку взаимодействовать с компьютерной средой.

Обратимся к ценностным характеристикам концепта *виртуальная реальность*. Под «ценностной составляющей» концепта подразумевается *важность данного образования как для индивидуума, так и для коллектива в целом, значимость, актуальность явления* [15]. Анализ практического материала позволяет отметить, что отношение человека к виртуальной реальности носит скорее положительно-нейтральный характер. Приведем показательные примеры: *Virtual reality is really a new communication platform. By feeling truly present, you can share unbounded spaces and experiences with the people in your life. Imagine sharing not just moments with your friends online, but entire experiences and adventures* (Mark Zuckerberg); *I'm the most optimistic guy about VR out there. I have crazy visions of what we'll be doing in the future* (Palmer Luckey); *As people become more aware of this universe as a quantum universe, it will embrace things like holographic entertainment experiences. Already, virtual reality and virtual interaction are an element of quantum fiction* (Vanna Bonta). В вышеприведенных суждениях констатируется позитивно-нейтральное отношение к виртуальной реальности. Американский предприниматель в области интернет-технологий Марк Цукерберг справедливо замечает: *«Виртуальная реальность – это действительно новая коммуникационная платформа. Чувствуя свое настоящее присутствие в виртуальной реальности, вы можете делиться неограниченными пространствами и опытом с людьми в вашей жизни. Представьте, что вы делитесь не только важными моментами со своими друзьями онлайн, но и целыми впечатлениями и приключениями».* Использование прилагательных *new, unbounded (space)* в значении «новый, безграничный, необъятный» наделяет виртуальную реальность пространственными характеристиками. Согласно американской писательнице и киноактрисе Ванн Бонта, виртуальная реальность уже стала частью квантовой фантастики. Под термином «квантовая фантастика» писательница понимала новый взгляд на мир как область искусства: все ее возможности и вероятности [16].

Авторы афоризмов подчеркивают ценность виртуальной реальности для жизни и деятельности человека. Области применения виртуальной реальности разнообразны: визуализация научных данных, медицина, искусство, развлечения, образование: *Virtual reality changes how we perceive life. It's a powerful tool for teaching* (Avery Wagar). В данном примере подчеркивается стремительное развитие виртуальных технологий в сфере образования. Прилагательное, обозначающее признак *having great power or strength* (мощный, сильный, могущественный), представлено лексемой *powerful*. На современном этапе виртуальная реальность является эффективным инструментом обучения. Виртуальные экскурсии, создание виртуальных классов, VR-тренировка проведения хирургической операции, использование VR при изучении анатомических особенностей человека – это лишь небольшой список примеров использования виртуальной реальности в сфере образования.

Авторы оценочных суждений полагают, что окружающий нас мир уже является виртуальным: *Your entire life is Virtual Reality, because you are seeing it only the way it happens in your mind* (Sanhguru) / Вся ваша жизнь – это виртуальная реальность, потому что вы видите ее только так, как это происходит в вашем сознании; *We all live every day in virtual environments, defined by our ideas* (Michael Crichton) / Мы все каждый день живем в виртуальной среде, определяемой нашими идеями; *Мы давно уже живем в матрице, просто никто этого не понимает, не осознает. Посмотрите, все вокруг виртуальное: интернет, виртуальные деньги и так далее* (Сергей Юрьевич Полонский, предприниматель). По словам американского писателя-фантаста Майкла Крайтона, мы уже находимся в симуляции, а тот мир, который нас окружает, иллюзорен.

«Виртуальная реальность станет важной технологией», – такой позиции придерживаются американский предприниматель Марк Цукерберг, один из наиболее известных представителей в области интернет-технологий: *Virtual reality is going to be an important technology. I am pretty confident about this* (Mark Zuckerberg) и Джек Валенти, бывший президент Американской ассоциации кинокомпаний: *The digital world, the world of virtual reality is going to be part of the embrace of this great, new cooperative venture* (Jack Valenti). Заметим, что конструкция *be going to + infinitive* используется в прототипических контекстах намерения и предсказания [17]. В данных примерах с помощью конструкции *be going to + infinitive* авторы оценочных высказываний эксплицитно, лексическими средствами, выражают свои намерения и предсказания.

Свое понимание виртуальной реальности как приключения нашло отражение в следующем оценочном высказывании: *Virtual reality is the first step in a grand adventure into the landscape of the imagination* (Frank Biocca). Профессор информатики Франк Биокка полагает, что виртуальная реальность – это первый шаг в грандиозном приключении в мир воображения, что подчеркивается с помощью использования прилагательного *grand (adventure)* в значении «великий, грандиозный, большой» [18].

Виртуальная реальность раскрепощает мысли и движения человека: Виртуальная реальность дает нам свободу полета, которая не снилась никакой птице; *Virtual reality frees our mind, body, as we cannot do such things like in that world* / Виртуальная реальность раскрепощает наши мысли, телодвижения, которые мы можем осуществить только, когда находимся в данной реальности (J. Stratford). Выделим следующие лексемы с ярким коннотативным значением, содержащие положительную оценку такого явления как Интернет: *new, powerful (tool), important (technology)*. Глаголы действия *(change, free)* приписывают виртуальной реальности способность выступать в качестве субъекта действия и оказывать активное воздействие на действительность.

Авторы оценочных высказываний поднимают вопрос о реальности существовании виртуальной реальности: *Virtual reality is a self-created form of chosen reality. Therefore, it exists* (Joan Lowery Nixon). Американского журналиста и автора научно-фантастических произведений Джоан Ловери Никсон интересует вопрос о существовании виртуальной реальности. Отмечая, что *«виртуальная реальность – это самостоятельно созданная форма выбранной реальности. Следовательно, она существует»*, он выражает полную уверенность в существовании виртуальной реальности с помощью глагола exist в значении «существовать, быть» [19].

Представление о виртуальной реальности как об «иллюзорном пространстве» нашло отражение в высказывании британского кинорежиссера, сценариста, писателя Питера Гринуэйя: *We don't need virtual reality, we need virtual unreality* (Peter Greenaway). Он считает, что нам не нужна виртуальная реальность, нам нужна виртуальная нереальность. Стремительное развитие информационных технологий привело к возникновению новых форм цифровой коммуникации и новым возможностям для бегства от обыденной жизни. *Virtual reality is a way to escape the real world into something more fantastic. It has the potential to be the most social technology of all time* (Palmer Luckey, Founder of Oculus Rift) / Виртуальная реальность – это способ убежать от ре-

ального мира во что-то более фантастическое. У него есть потенциал стать самой социальной технологией всех времен. Виртуальное пространство создает неограниченные возможности для эскапизма. Основная опасность виртуального эскапизма связана с возможностью полного погружения в виртуальные миры и сложностью возвращения в мир «первичный», реальный.

Для того, чтобы понять суть виртуальной реальности, авторы сентенций задают серию риторических философских вопросов: *Will virtual reality lead to our social media friends becoming more close whereas our real circle of friends becoming more distant? Once you have perfect virtual reality, what else are you supposed to perfect?* (Palmer Luckey). Палмер Лаки, один из основателей Oculus VR (компания Facebook Technologies), интересуется: *Приведет ли виртуальная реальность к тому, что наши друзья в социальных сетях станут более близкими, в то время как наш реальный круг друзей станет более отдаленным? Как только у вас будет совершенная виртуальная реальность, что еще вы должны усовершенствовать?* Виртуальная реальность становится частью реальной жизни людей, способом отречься от реальной будничной жизни: *в виртуале, как и в реале у меня есть друзья, с которыми мне приятнее-комфортнее-интереснее-ближе; Если ты ведешь в виртуальной реальности активную виртуальную жизнь, то у тебя создается иллюзия полноценной жизни, собственной реализации и мощи.*

Выделим еще одну группу оценочных суждений, в которых виртуальная реальность представлена отрицательно. Приведем ряд примеров, в которых отмечается:

– парадоксальность виртуальной реальности: *Жизнь полна парадоксов. Это не открытие, а удивительная констатация. Вот и ныне популярная виртуальная реальность – это парадокс* (Аверин Ве); *There is no unimaginable thing like virtual reality in reality; Virtual reality is a paradox*.

– нереальность существования виртуальной реальности: *Виртуальная реальность – это реальное заблуждение; Виртуальная реальность – это плод нашего сознания; Virtual reality lives in neither virtual world, nor in real reality at all*[1];

– зависимость от виртуальной реальности: *Что будет, если со временем виртуальная реальность станет нашим наркотиком? Стопроцентная виртуальная реальность у людей, не имеющих сильных эмоциональных якорей в реальной жизни, вызывает зависимость сильнее любых наркотиков* (Евгений Старухин); *Виртуальная реальность преследует нас повсюду. Пора взглянуть правде в глаза и не попасть в рабство к чуме XXI века – иллюзорному миру виртуальной реальности.*

Специфика дискурсивного воплощения концепта виртуальная реальность в русском и английском языках сводится к подчеркиванию противопоставления реальной и виртуальной реальности и может быть определена через координаты «реальное – мнимое»: *Виртуальный мир становится все более реальным. Но что с этим делать? Человеку там хорошо. Потому что там можно всех поубивать, потом switch off, switch on, и они опять все живые там бродят – красота!* (Татьяна Черниговская).

Обсуждение и заключения

«Виртуальность» – один из концептуальных признаков Интернета. По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Концепт *виртуальная реальность* представляет собой сложное ментальное образование, в основе его ценностной составляющей находится противопоставление социальной реальности искусственно созданной реальности. Специфика дискурсивного воплощения концепта сводится к подчеркиванию противопоставления реальной и виртуальной реальности и может быть определена через координаты «реальное – мнимое».

2. Понятийные характеристики концепта виртуальная реальность сводятся к следующим: *смоделированная реальность, в которой создается иллюзия присутствия пользователя в искусственном мире, его взаимодействия с предметами и объектами этого мира с помощью центральных органов чувств (зрения, слуха и др.); вымышленная, трехмерная реальность, технология, позволяющая человеку взаимодействовать с компьютерной средой.*

3. Ценностные характеристики концепт *виртуальная реальность* приобретает в сознании людей, когда критерием ценности данного явления выступает его утилитарная и гедонистическая важность для представителей социума. К ценностным концептуальным признакам относятся пространственные характеристики концепта.

4. Анализ практического материала позволяет отметить, что отношение человека к виртуальной реальности носит скорее положительно-нейтральный характер. Авторы афоризмов и оценочных высказываний подчеркивают ценность виртуальной реальности для жизни и деятельности человека, отмечают широкое разнообразие сфер ее применения (развлечение, образование, медицина, архитектура, искусство

[1] Collection of Quotes online. URL: https://www.quote.cc/virtual-reality-quotes/ (дата обращения: 04.04.2022).

и др.), поднимают вопрос о реальности существовании виртуальной реальности. Отрицательно оцениваются парадоксальность виртуальной реальности, нереальность ее существования, зависимость человека от виртуальной реальности, ее отрицательное воздействие на физическое и интеллектуальное здоровье человека в случае чрезмерного использования.

Список источников

1. Ладов В. А. ВР-философия (философские проблемы виртуальной реальности) : учебно-методическое пособие. Томск : Изд-во Томского университета. 2004. 42 с.

2. Войскунский А. Е и Меньшикова Г. Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 1. С. 22–37.

3. Саяпин В. О. Концептуализация виртуальная реальность : автореф. дис. … канд филос. наук. Воронеж, 2007. 27 с.

4. Иванов Д. В. Виртуализация общества. СПб. : Петербургское Востоковедение, 2000. 96 с.

5. Галичкина, Е. Н. Прагмалингвистические характеристики жанра Чат в компьютерном общении // Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения : сборник научных трудов / под ред. В. И. Карасика, Н. А. Красавского. Волгоград : Перемена, 2003. С. 161–166.

6. Галичкина Е. Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство : монография. 2-е изд., испр. М. : Флинта, 2018. 332 с.

7. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская Энциклопедия, 1966. 75 с.

8. Галичкина Е. Н. Жанровые характеристики компьютерного дискурса // Языковая личность: жанровая речевая деятельность : тезисы докладов научной конференции (6–8 октября 1998 г.). Волгоград : Перемена, 1998. С. 26.

9. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. 2-е изд., доп. М. : Едиториал УРСС, 2002. 280 с.

10. A comprehensive etymological dictionary of English Language. Ernest Klein. 1971. 326 p.

11. Macmillan English Dictionary for advanced Learners. International Student Edition. Macmillan Publishers Limited, 2002. 1692 p.

12. Rheingold H. Virtual reality. Secker & Warburg, Summit Books.1992. 415 p.

13. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М. : Изд-во МГУ. 1982. 336 с.

14. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. A.S. Hornby, Fifth Edition Oxford University Press. 1995. 1428 p.

15. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

16. Bonta V. Flight: A Quantum Fiction Novel. Meridian House. 1996. 398 p.

17. Чуйкова О. Ю. Семантика будущего времени в русском, английском и испанском языках (взаимодействие темпоральности, аспектуальности и модальности) : автореф. дис. … канд филол. наук. Москва, 2019. 27 с.

18. Oxford student's dictionary of current English A. S. Hornby. M. : Просвещение, 1984. 769 с.

19. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford University Press, 1995. 1080 p.

References

1. Ladov V. A. VR-philosophy (philosophical problems of virtual reality): educational guide to students. Tomsk, Tomsk University Bulletin, 2004. 42 p. (In Russ.)

2. Voiskunskiy A. E., Menshikova G. Ya. On the application of virtual reality systems in education. *Vestnik Moskovskogo universiteta* = Moscow State University Journal. 2008; 1(14):22-37. (In Russ.)

3. Sayapin V .O. Virtual reality conceptualization: PhD in Philosophy, dissertation abstract. Voronez, 2007. 27 p. (In Russ.)

4. Ivanov D. V. Virtualization of society. St. Petersburg, Peterburg Oriental Studies, 2000. 96 p. (In Russ.)

5. Galichkina E. N. Pragma linguistic characteristics of blog genre in computer-mediated communication. *Aksiologicheskaya lingvistika: problemy kommunikativnogo povedeniya* = Linguistic axiology studies: problems of communicative behaviour: a collection of proceedings. Edited by V. I. Karasik, N. A. Krasavskiy. Volgograd, Change, 2003. P. 161-166. (In Russ.)

6. Galichkina E. N. Computer communication: linguistic status, speech units, genres: monograph. Second edition. Moscow, Flinta, 2018. 332 p. (In Russ.)

7. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, Soviet Encyclopedia. 1966. 75 p. (In Russ.)

8. Galichkina E. N. Genre characteristics of computer discourse. *Yazikovaya lichnost: zhanrovaya rechevaya deyatel'nost: tezisy dokladov nauchnoj konferencii (6-8 oktyabrya 1998 g.)* = Linguistic personality: genre speech activity: abstracts of the scientific conference (6-8 October, 1998). Volgograd, Change, 1998. 26 p. (In Russ.)

9. Volf E. M. Functional semantics of evaluation. Second Edition. Moscow, Editorial URSS, 2002. 280 p. (In Russ.)

10. A comprehensive etymological dictionary of English Language. Ernest Klein. 1971. 326 p.

11. Macmillan English Dictionary for advanced Learners. International Student Edition. Macmillan Publishers Limited, 2002. 1692 p.

12. Rheingold H. Virtual reality. Secker & Warburg, Summit Books.1992. 415 p.

13. Velitchkovskiy B. M. Modern cognitive psychology. Moscow: Moscow State University Bulletin. 1982. 336 p. (In Russ.)

14. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. A. S. Hornby, Fifth Edition Oxford University Press. 1995. 1428 p.

15. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Peremena, 2002. 477 p. (In Russ.)

16. Bonta V. Flight: A Quantum Fiction Novel. Meridian House. 1996. 398 p.

17. Chuykova O. U. Semantics of the future tense in Russian, English and Spanish (temporality, aspect, modality): PhD dissertation abstract. Moscow, 2019. 27 p. (In Russ.)

18. Oxford student's dictionary of current English A. S. Hornby. Moscow, Education. 1984. 769 p.

19. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford University Press, 1995. 1080 p.

Информация об авторе:

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, д-р филол. наук, доц.

Information about the author:

Galichkina E. N. – Professor of Department of English Philology, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 08.04.2022; одобрена после рецензирования 19.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 08.04.2022; approved after reviewing 19.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 153–156.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):153-156.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.111: 005
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_153

Источники пополнения фразеологического состава современного русского языка

Лилия Махмутовна Гареева
Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия,
liliyagareeva@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8046-9762

Аннотация. В статье рассматриваются основные источники пополнения фразеологического состава современного русского языка. При обзоре научной литературы были выделены три критерия узкого и широкого понимания фразеологии: структурно-семантический, структурно-грамматический, функциональный. Приведены различные точки зрения на понятие и сущность фразеологизма, выявлены самые продуктивные способы образования фразеологических единиц, основные виды и группы современных устойчивых словосочетаний. В ходе работы проводилось практическое исследование в виде анализа данных картотеки, насчитывающей более двухсот случаев употребления единиц. По результатам были выявлены наиболее распространенные источники современной фразеологии, описано несколько основных групп фразеологизмов, появившихся в языке относительно недавно. В заключение рассмотрены функции фразеологических единиц в языке и речи.

Ключевые слова: фразеологизм, фразеологическая единица, фразеология, Интернет, неологизм, источники пополнения, речь, современный русский язык

Для цитирования: Гареева Л. М. Источники пополнения фразеологического состава современного русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 153–156. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_153.

LINGUISTICS

Original article

Sources of replenishment of the phraseological composition of the modern Russian language

Liliya M. Gareeva
Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, Moscow, Russia, liliyagareeva@yandex.ru,
https://orcid.org/0000-0001-8046-9762

Abstract. The article discusses the main sources of replenishment of the phraseological composition of the modern Russian language. When reviewing the scientific literature, three criteria for a narrow and broad understanding of phraseology were identified: structural-semantic, structural-grammatical, functional. Various points of view on the concept and essence of phraseology, the most productive ways of forming phraseological units, the main types and groups of modern stable phrases are given. In the course of the work, a practical study was carried out in the form of an analysis of the data of a file containing more than two hundred cases of the use of units. According to the results, the most common sources of modern phraseology were identified, several main groups of phraseological units that appeared in the language relatively recently were described. In conclusion, the functions of phraseological units in language and speech are considered.

Keywords: phraseology, phraseological unit, phraseology, internet, neologism, replenishment sources, speech, modern Russian

For citation: Gareeva L. M. Sources of replenishment of phraseological composition of the modern Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):153-156. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_153.

© Гареева Л. М., 2022

Введение

Современный русский язык постоянно изменяется и пополняется как новыми словами и составными наименованиями, так и устойчивыми словосочетаниями. Фразеологические единицы не только выражают ментальность и традиции русского народа, но и исторические изменения, дух эпохи. Русский язык как никакой другой обладает способностью откликаться на все явления жизни, расширяться и пополняться новыми смыслами и понятиями. Без знания фразеологии невозможно себе представить знание языка. Умение грамотно и к месту использовать фразеологические ресурсы русского языка показывает кругозор человека, уровень его речевого развития.

Обзор литературы

Французский лингвист Шарль Балли еще в начале прошлого века в работах «Краткий очерк стилистики» (1905) и «Французская стилистика» (1909) писал о существовании двух полярных типов фразеологических единиц: свободных и нерасчленимых, имеющих смысл только в неразрывном единстве словосочетания. Однако между ними существует огромное количество промежуточных случаев. В трудах В. В. Виноградова были разработаны основные понятия фразеологии, затронуты проблемы ее объемов и задач [1, с. 162–189]. Он переработал теорию Шарля Балли: единства назвал фразеологическими сращениями, а группы – единствами, а также выделил третью группу (фразеологические сочетания). Благодаря академику Виноградову фразеология стала самостоятельной научной дисциплиной.

При обзоре научной литературы мы выделили три критерия узкого и широкого понимания фразеологии:

– структурно-семантический критерий (содержательный). В узком понимании – это лишь семантически целостные обороты (фразеологические сращения и единства) (Молотков, Федоров), в широком понимании – к ним также относятся фразеологические сочетания и выражения (Архангельский, Виноградов, Шанский);

– структурно-грамматический критерий (формальный). В узком понимании – это лишь словосочетания, словосочетание и слово (Жуков, Молотков), словосочетание и предложение (Галкина-Федорук, Шанский). В широком понимании – это словосочетание, слово и предложение (Архангельский, Ломов);

– функциональный критерий (по функции в речи). В узком понимании – к ним относятся обороты со стилистической функцией (эмоционально-экспрессивная и оценочная) (Молотков). В широком понимании – все устойчивые и воспроизводимые единицы (не имеющие эмоционально-экспрессивного или оценочного компонента).

Большинство исследователей сходятся во мнении, что фразеологизмы – это устойчивые сочетания слов, то есть постоянная комбинация словесных знаков, предельная и целостная, воспроизводимая в речи его носителей, основанная на внутренней зависимости его членов, состоящая минимум из двух слов, находящихся в определенной последовательности, обладающая единым значением [2]. В своем исследовании мы опирались на труды В. В. Виноградова [1], В. П. Жукова [3], А. М. Чепасовой [4], Н. М. Шанского [5], В. Н. Шапошникова [6].

Материалы и методы

В исследовании нами были использованы теоретические и практические методы. Среди теоретических выбраны общелогические: анализ (языка СМИ и социальных сетей, современной отечественной прозы, живой разговорной речи) и синтез. В практической части был использован метод сплошной выборки.

Результаты исследования

По мысли Н. М. Шанского, фразеологизмы в русском языке – это микрообразы, языковые образные миниатюры, «миниатюрные художественные произведения» [5, с. 18]. Рассмотрим основные способы пополнения фразеологического состава языка новыми единицами.

1. Метафоризация. Это самый продуктивный способ, заключающийся в метафорическом переосмыслении свободных словосочетаний (*от горшка два вершка, куры не клюют, дело дрянь*). Сюда же отнесем образование фразеологизмов на основе других видов тропов: метонимии (с*ороковой километр, верста коломенская*), гиперболы (*семь пятниц на неделе, косая сажень в плечах*), литоты (*мальчик с пальчик, с гулькин нос*).

2. Устное народное творчество и произведения русской литературы (*змея подколодная, сказка про белого бычка, тришкин кафтан, свежо предание*).

3. Пополнение на базе составных научных терминов вследствие их переносного употребления (*привести к общему знаменателю, цепная реакция, удельный вес, сила притяжения, точки пересечения, звезда первой величины*).

4. Эллиптическое сокращение пословиц и поговорок (*за двумя зайцами, море по колено, на кой, как рыба об лед, яблоко от яблони*).

5. Заимствования без перевода, кальки, полукальки (на основе иноязычного материала)

(*фифти-фифти, тет-а-тет, персона нон грата, терра инкогнита, а ля гер ком а ля гер, комси-комса, тутти фрутти*).

6. Фразеологизмы, возникшие в той или иной профессиональной среде или пришедшие в литературный язык из жаргона (*бить баклуши, попасть впросак, разделать под орех, играть первую скрипку, брать на пушку, втирать очки, ставить на карту, игра не стоит свеч, клиент всегда прав*).

В последние десятилетия появился еще один продуктивный способ пополнения фразеологического состава – социальные сети и язык сети Интернет [7] (*доброго времени суток, не в Сети, в активном поиске, обратная связь, карта желаний, обучающий марафон*).

После проведения анализа картотеки, созданной методом сплошной выборки (более 200 единиц), мы выделили несколько основных групп фразеологизмов, появившихся в языке относительно недавно.

1. Единицы, связанные с интернет-общением (*кинуть на мыло, упоротый лис, отрастить дзен, запастись попкорном, плюс один, плюс сто пятьсот, яростно плюсую*).

2. Единицы, связанные с политической и общественной жизнью страны (*денег нет, но вы держитесь; экономически невыгодно; Крым наш; партия жуликов и воров; зеленый коридор; гуманитарная помощь*).

3. Единицы, появившиеся в результате изменения, расширения или усечения состава уже существующих в языке фразеологизмов (*ну такое, такое себе, в пух и прах, как собаке пятая, метр сорок в прыжке*).

Современные фразеологизмы, пополняющие состав русского языка, часто используются подростками и становятся сленгизмами (*вынос мозга, капитан очевидность, словить хайп, мне фиолетово*). Зачастую они приходят из кинофильмов, рекламных роликов, «мемов», поэтому «уходят в народ» и широко употребляются людьми разных поколений и уровней образования.

Обсуждение и заключения

Таким образом, можно утверждать, что одним из самых активных процессов в современной фразеологии является процесс неологизации, то есть образования новых устойчивых сочетаний. Фразеологические неологизмы обычно обозначают уже известное, распространенное явление или понятие. Как правило, они понятны большинству носителей языка и довольно широко используются, особенно в разговорной речи и переписках в социальных сетях.

Основными чертами фразеологических единиц является их выразительность, образность, оригинальность. Фразеологизмы существуют в языке не столько для обозначения предметов, явлений, признаков и действий, сколько для их эмоционально-образной характеристики. Фразеологизм появляется в результате метафорического переноса, переосмысления значения свободного словосочетания. Эмоциональность единиц фразеологии способствует их популярности и использованию в качестве одного из самых действенных и доступных способов украсить и оживить нашу речь.

Список источников

1. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. 312 с.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. 608 с.

3. Жуков В. П. Избранные статьи : учебное пособие / сост. и отв. ред. А. В. Жуков. М. : Флинта, 2021. 308 с.

4. Чепасова А. М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов : учебное пособие. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2006. 143 с.

5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учебное пособие. СПб., 1996. 192 с.

6. Шапошников В. Н. Русская речь 1990-х: современная Россия в языковом отображении. М. : URSS, 2010. 274 с.

7. Артеменко С. Ю., Гареева Л. М. Платформа «TikTok» как один из источников современного молодежного сленга // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 128–132.

References

1. Vinogradov V. V. The main types of lexical meanings of the word. Selected works. Lexicology and lexicography. Moscow, 1977. 312 p. (In Russ.)

2. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, The Soviet Encyclopedia,1964. 608 p. (In Russ.)

3. Zhukov V. P. Selected articles: textbook / comp. and ed. by A.V. Zhukov. Moscow, Flint, 2021. 308 p. (In Russ.)

4. Chepasova A. M. Semantic and grammatical classes of Russian phraseological units: textbook. Chelyabinsk, Publishing house of ChSPU, 2006. 143 p. (In Russ.)

5. Shansky N. M. Phraseology of the modern Russian language: a textbook. St. Petersburg, 1996. 192 p. (In Russ.)

6. Shaposhnikov V. N. Russian speech of the 1990s: modern Russia in language mapping. Moscow, URSS, 2010. 274 p. (In Russ.)

7. Artemenko S. Yu., Gareeva L. M. «TikTok» platform as a source of modern youth slang. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):128-132. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гареева Л. М. – доцент кафедры русского языка и литературы, канд. филол. наук, доц.

Information about the authors:

Gareeva L. M. – Associate Professor of Department of Russian Language and Literature, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 26.03.2022; одобрена после рецензирования 02.04.2022; принята к публикации 04.04.2022.

The article was submitted 26.03.2022; approved after reviewing 02.04.2022; accepted for publication 04.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 157–160.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):157-160.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 808.2-55
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_157

Способы словообразовательной адаптации англицизмов в системе русского языка

Эльза Абдулжалиловна Казимова[1*], Динара Магомедовна Нурбагомедова[2]
[1, 2]Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия
[1]Kazimovaelza@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-6823-2882
[2]dnurbagomedova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1219-7501

Аннотация. Статья посвящена выявлению наиболее продуктивных аффиксов русского языка, обуславливающих адаптацию англоязычной лексики в заимствующем языке. Фонемный состав большинства заимствованных слов подвергается изменениям при адаптации этих единиц. На это, прежде всего, влияют словообразовательные модели, «работающие» в принимающем языке. Однако ассимиляция англицизмов в русском языке не ограничивается их графическим изменением. Расширяются границы их употребления, частично меняется значение, на основе вторичной метафоризации образуются новые производные, формируется словообразовательное гнездо, появляется многозначность, в некоторых случаях отмечается кардинальное изменение значения и типового окружения принятой в употребление единицы. В работе производится комплексный анализ заимствованной лексики: квалифицируются дериваты, выявляются изменения в фонемном составе производящей основы при словопроизводстве, определяется (если есть) словообразовательное гнездо новой лексемы, а также устанавливается типовое контекстуальное окружение, в котором оно актуализируется. Кроме того, приводятся случаи образования нового слова на базе заимствованной основы путем одновременного или последовательного добавления русского и англоязычного словообразовательного средства. В таком случае нами устанавливается последовательность словопроизводства и приоритетность деривата. Появляется также возможность всестороннего рассмотрения свойств заимствованных языковых единиц, находящих выражение в ситуации общения.

Ключевые слова: словопроизводство, словообразование, заимствование, производная основа, производящая основа, дериватор, продуктивность, регулярность, сленг

Для цитирования: Казимова Э. А., Нурбагомедова Д. М. Способы словообразовательной адаптации англицизмов в системе русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 157–160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_157.

LINGUISTICS

Original article

Ways of word-formation adaptation of anglicisms in the system of the Russian language

Elza A. Kazimova[1*], Dinara M. Nurbagomedova[2]
[1, 2]Dagestan State University, Makhachkala, Russia
[1]Kazimovaelza@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-6823-2882
[2]dnurbagomedova@mail.ru, https://orcid.org

Abstract. The article is devoted to identifying the most productive affixes of the Russian language, which determine the adaptation of the English vocabulary in the borrowing language. The phonemic composition of most borrowed words undergoes changes when these units are adapted in our language. First of all, this is influenced by word-formation models that “work” in the receiving language. However, the assimilation of anglicisms in the Russian language is not limited to their graphic change. The boundaries of their use are expanding, the meaning is partially changing, new derivatives are formed on the basis of secondary metaphorization, a word-formation nest is formed, polysemy appears, in some cases there is a cardinal change in the meaning and typical environment of the unit used. Accordingly, the work provides a comprehensive analysis of borrowed vocabulary: derivatives are qualified, changes in the phonemic composition of the generating stem during word production are identified, the derivational nest of a new lexeme is determined (if any), and a typical contextual environment is established in which it is updated. In addition, cases are given of the formation of a new word on the basis

© Казимова Э. А., Нурбагомедова Д. М., 2022

of a borrowed basis by the simultaneous or sequential addition of Russian and English word-formation means. In this case, we establish the sequence of word production and the priority of the derivative. There is also the possibility of a comprehensive consideration of the properties of borrowed linguistic units that find expression in a situation of communication.

Keywords: word production, word formation, borrowing, derivative base, generating base, derivator, productivity, regularity, slang

For citation: Kazimova E. A., Nurbagomedova D. M. Ways of word-formation adaptation of anglicisms in the system of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):157-160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_157.

Введение

Актуальность данного исследования связана с интенсивным проникновением (в последние десятилетия) в русский язык словообразовательных и лексических заимствований, которые впоследствии получают широкое применение в устной и письменной речи носителей языка и активно используются в интернет-пространстве. Это, прежде всего, заимствования из английского языка. Обусловлено такое явление глобализацией и появлением Интернета. Заимствуются не только лексемы, но и морфемы, преимущественно суффиксы и префиксы. Русские дериваты стали неотъемлемой частью заимствованной лексики. Продуктивность некоторых из них в графическом оформлении и активном включении иностранных слов в словообразование не может остаться незамеченным. Поэтому проблема заимствования выходит за рамки лексики, происходит морфолого-словообразовательное взаимодействие языков разного типологического строя.

Обзор литературы

Взаимодействие структурных особенностей английского и русского языков становится объектом изучения для многих лингвистов. Так, в трудах Е. В. Петрухиной[1] исследуются словообразовательные процессы начала XXI в. Автором отмечается гибкость и жизнеспособность современной языковой системы. По ее мнению, к изменениям, которые усиливаются в связи с развитием электронных средств массовой информации и коммуникации, относят ослабление нормативных правил образования и употребления языковых единиц, жаргонизацию современного русского языка, расцвет языковой игры, резкое увеличение потока английских заимствований. Э. А. Казимова, один из авторов данной статьи, в своих работах исследует взаимодействие структурных особенностей английского и русского языков в системе русского глагола, в частности отмечает высокую степень продуктивности глагольных суффиксов ***-ну-*** и ***-и-*** при освоении заимствованной лексики русским языком [1]. В трудах Г. Н. Скляревской рассматриваются новые словообразовательные процессы в русском языке рубежа XX–XXI вв. Автором отмечается гибкость и жизнеспособность современной языковой системы. По ее мнению, со временем языковая система адаптирует чужеродные элементы (заимствования, жаргонизмы) и приспособит их для своих номинативных или стилистических потребностей, или, не найдя им применения, отторгнет [2]. По мнению известного дериватолога Е. А. Земской, проникновение в русский язык огромного пласта англицизмов связано, прежде всего, с потребностями общества. Безусловно, изменения, происходящие в жизни, в первую очередь отражаются на языке [3].

Материалы и методы

Для изучения структурно-семантических особенностей заимствованной лексики, в частности для выявления их регулятивной функции, нами был использован дискурсивный анализ, позволяющий описать наряду с языковыми средствами и внеязыковые факторы, участвующие в коммуникативном событии. Проведена серьезная работа по сбору и анализу иллюстративного материала, представляющего собой заимствованные единицы в контекстуальном окружении. В ходе анализа фактического материала использован также междисциплинарный подход, предполагающий привлечение данных смежных наук при описании речевых актов.

Результаты исследования

Интерес представляет стремительное образование глаголов от заимствованных существительных путем добавления глагольных суффиксов ***-а-***, ***-ирова-***, ***-изирова-***, ***-ова-***, ***-ева-***, мотивированных заимствованными существительными: *брендировать, продюсировать, кастинговать, приоретизировать, препарировать, чехизировать, пледировать, гутировать, иммунизировать, юзать, чекать.*

Суффикс **-ирова-** в русском языке является средством имперфективации, образует переходные глаголы несовершенного вида с общим значением действия, которое соотносится с тем, что названо мотивирующей основой – обычно существительным: *брендировать, апеллировать, визировать, шаржировать. Брендировать* происходит от английского *brand* – клеймо. Способом транскрипции заимствуется слово *бренд*,

[1] *Петрухина Е. В.* Новые явления в русском словообразовании. М. 2011. URL: https://www.portal-slovo.ru/philology/45939.php (дата обращения: 05.03.2022).

которое употребляется в русском языке в значении «единое обозначение набора товаров и услуг, узнаваемое потребителем. По словообразовательной модели русского языка, в частности путем добавления к основе существительного суффикса *-ирова-*, получаем двувидовой глагол *брендировать* в значении «давать фирменное название, создавать имидж»: *Свои яхты брендируют такие крупные компании, как Яндекс, Юлмарт, Строительный двор.* Словообразовательные возможности данной основы на этом не ограничиваются. От глагола несовершенного вида путем добавления приставки *за-* образуется *забрендировать* в значении «подвергнуть брендингу» Образование каждой формы сопровождается изменением семантики, сочетаемости и контекстуального окружения слова.

Продюсировать образовалось от *продюсер.* Слово заимствовано из английского языка (*produCer* в значении режиссер). Способ заимствования – транскрипция. К основе мотивирующего существительного добавляется глагольный суффикс, в результате чего меняется контекстуальное окружение и значение слова. *Продюсировать* – быть продюсером у кого-либо, чего-либо. При образовании глагола мотивирующая основа подвергается морфонологическим изменениям, в частности усечению. При адаптации в русском языке иностранные слова подчиняются моделям словообразования и формообразования русского языка.

Суффикс *-ова-* не менее активен при адаптации слов английского языка в русском языке. *Кастинговать* образовано от английского *Casting* – в значении «прослушивание, пробы, кинопробы». При образовании глагола мотивирующее существительное не изменяется.

Препарировать образовалось от английской основы *prepare* «подготовить». При образовании глагола основа заимствованного существительного подвергается морфонологическим изменениям, в частности интерфиксации: *-ир-* в новом слове согласно словообразовательной модели русского языка является техническим средством. Образовавшийся таким способом глагол обозначает «создавать, производить, изготавливать» и разговорное «готовить, приготовлять».

Нельзя не заметить активизацию глагольного суффикса **-а-** в процессе адаптации иностранных слов в русском языке. Этот суффикс в русском языке выражает значение совершенного вида глагола, а также содержит в себе общее значение действия. Особенностью данной морфемы в заимствующем языке является его активность в образовании стилистически нейтральных глаголов несовершенного вида: *решать, получать.* Данные формы могут коррелировать с формой совершенного вида, полученного путем добавления суффикса **-и-**: *решить, получить.* Наиболее активен глагольный суффикс **-а-** при образовании жаргонной или сленговой лексики, мотивированной как русскими *(хапать, хавать, шамать, лакать, жрать)*, так и заимствованными основами *(юзать, чекать, лайкать)*. *Юзать* от английского *use* в значении «пользоваться». В данном случае мотивирующей основой является глагол, который меняет фонемный состав при добавлении суффикса **-а-**. В русском языке образовавшийся глагол используется в значении «использовать, применять, пользоваться»: *Научись юзать компьютер.* Слово появилось в языке активных пользователей компьютеров, затем вошел в молодежный жаргон.

Суффикс *-изирова-* выражает в русском языке значение и грамматическое (несовершенного вида глагола), и лексическое («превращать в кого-либо; делать чем-либо или каким-либо»): *социализировать, идеализировать, витаминизировать, госпитализировать.* Следует отметить, что большая часть общеупотребительных слов русского языка с этим суффиксом основана на заимствованной ранее лексике. На сегодняшний день наблюдается особая продуктивность данной морфемы при адаптации англицизмов. Так, *приоретизировать* образовано от заимствованного существительного *приоритет* – «важность, предпочтительность». Суффикс *-изирова-* образует от данной основы глагол несовершенного вида, употребляющийся в значении «определять, устанавливать, назначать, приоритеты; располагать в соответствии с приоритетами». Соответственно, указанный суффикс при добавлении к заимствованным основам выражает значение общего действия «делать каким-либо». Это позволяет квалифицировать его как синкретичную морфему. Активизировался указанный суффикс и в индивидуально-авторских образованиях.

Словопроизводство, основанное на заимствованных лексемах, не ограничивается только глагольными суффиксами. В процессе адаптации англицизмов активизировались также суффиксы прилагательных, в частности **-ов-**, **-н-**: *хардовый, лайтовый, ковидный, безвизовый. Лайтовый* образовалось от английского *lite* «облегченный» или *light* «легкий, незначительный». Подчиняется такое словопроизводство словообразовательной модели русского языка «основа существительного + суффикс прилагательного -ов-». Деривационное значение данной морфемы – «принадлежность чего-либо тому, что названо мотивирующим словом». Образуется имя прилагательное, употребляемое в значении «легкий, приятный, необременительный; облегченный, упрощенный»: *На работе режим лайтовый, отработали полдня, половину шлялись.* Словообразовательные возможности дан-

ного слова на этом не ограничиваются. От производной *лайтовый* путем добавления суффикса -о- образуется наречие *лайтово* в значении «быстро, легко, просто, хорошо». При этом каким-либо морфонологическим изменениям основа слова не подвергается. В последующем к основе прилагательного *лайтовый* добавляется суффикс *-еньк-* с уменьшительно-ласкательным значением и образуется *лайтовенький.* Далее по модели русского словообразования «прилагательное + -о- = наречие» образуется наречие *лайтовенько.* Следовательно, адаптация заимствованного слова сопровождается формированием словообразовательного гнезда.

По такой же модели образуется слово *хардовый.* Из английского языка способом транскрипции заимствуется *hard* в значении «сложный». По словообразовательной модели русского языка «существительное + ов = прилагательное» образуется слово *хардовый* в значении «сложный, нелегкий, трудный». Однако в данном случае мотивирующей основой является прилагательное. Как видим, частеречная принадлежность заимствованного слова, а также его контекстуальное окружение не меняется. Соответственно, словообразующие и формообразующие средства русского языка не всегда расширяют значение заимствованной основы.

Обсуждение и заключения

Таким образом, процесс глобализации, усиливающий влияние английского языка как языка международного общения, приводит к появлению заимствований-англицизмов. Большинство из них «живут» в русском языке без изменений, а также остаются для носителей языка иностранными, другие трансформируются и адаптируются по словообразовательной модели русского языка и оказываются в общеупотребительной лексике. Синергетический подход к анализу заимствованной лексики позволяет выявить особенности ее адаптации в русском языке. Не всегда иностранные слова при переходе в другой язык сохраняют значение, фонемный состав и сферу употребления. Некоторые единицы при изменении морфемной структуры кардинально меняют семантику.

Исследованный материал показал, что наибольшую продуктивность в адаптации заимствованной лексики проявляют глагольные суффиксы, выражающие значение несовершенного вида. Возможно, это связано с социальными факторами, в частности с ускорившимся темпом жизни. Активизировались также атрибутивные суффиксы.

Список источников

1. Казимова Э. А. Продуктивность глагольного суффикса -ну- в современном молодежном словотворчестве // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 4 (40). С. 149–153.

2. Скляревская Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. № 6. Сеул, 2001. С. 177–202.

3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М. : Наука, 2011. 323 с.

4. Земская Е. А. Русский язык конца XX столетия. М., 2000. 473 с.

References

1. Kazimova E. A. The productivity of the verbal suffix -nu- in modern youth word creation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-40):149-153. (in Russ.)

2. Sklyarevskaya G. N. Word in a Changing World: Russian at the Beginning of the 21st Century: State, Problems, Prospects. I*ssledovaniya po slavyanskim yazykam* = Studies in Slavic Languages. No. 6. Seoul, 2001. P. 177-202. (in Russ.)

3. Zemskaya E. A. Modern Russian language. Word formation. Moscow, Science, 2011. 323 p. (in Russ.)

4. Zemskaya E. A. Russian language of the end of the XX century. Moscow, 2000. 473 p. (in Russ.)

Информация об авторах:

Казимова Э. А. – доцент кафедры русского языка, канд. филол. наук, доц.

Нурбагомедова Д. М. – магистрант профиля подготовки Русский язык в полиязыковом пространстве.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Kazimova E. A. – Associate Professor of the Department of the Russian Language, Ph.D. (Philology), Doc.

Nurbagomedova D. M. – Master's Degree student by profile of training Russian language in multilingual space.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 08.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 08.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 161–165.
The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):161-165.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.161.1, 811.512.145
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_02_161

Репрезентация концептов «мужчина» и «женщина» в языковом сознании русского и татарского народов (по материалам ассоциативного эксперимента)

Елена Владимировна Мочелевская
Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0002-0829-8169

Аннотация. В статье представлены результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с русскими и татарскими респондентами с целью выявления ассоциативной составляющей концептов «мужчина» и «женщина». Определены наиболее актуальные для носителей языка ассоциации, образующие ядро и периферию каждого концепта рассматриваемых языков. Осуществлен сопоставительный анализ ассоциативных реакций с определением универсальных и национально-специфических черт. В результате сравнения русских и татарских пословиц и поговорок, демонстрирующих концепты «мужчина» и «женщина», выявлены общие особенности, а именно доминирование мужской картины мира и отрицательных черт в женском характере. Однако проведенное исследование зафиксировало изменение в отношении к женщине в обеих культурах, в современном сознании представлены только положительные черты характера.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, структура, реакция, языковое сознание

Для цитирования: Мочелевская Е. В. Репрезентация концептов «мужчина» и «женщина» в языковом сознании русского и татарского народов (по материалам ассоциативного эксперимента) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 161–165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_161.

LINGUISTICS

Original article

Representation of the concepts “man” and “woman” in the linguistic consciousness of the Russian and Tatar peoples (based on association experiment)

Elena V. Mochelevskaya
Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0829-8169

Abstract. The article presents the results of a free associative experiment with Russian and Tatar respondents to identify the associative component of the concepts “man” and “woman”. The most relevant associations for native speakers, which form the core and the periphery of each concept of the languages under consideration, are determined. A comparative analysis of associative reactions with the definition of universal and national-specific features is carried out. As a result of the comparison of Russian and Tatar proverbs and sayings that demonstrate the concepts “man” and “woman”, common features are revealed, namely the dominance of the male picture of the world and negative traits in the female character. However, the study shows a change in attitudes towards women in both cultures, only positive character traits are presented in the modern consciousness.

Keywords: cognitive linguistics, concept, structure, reaction, linguistic consciousness

For citation: Mochelevskaya E. V. Representation of the concepts “man” and “woman” in the linguistic consciousness of the Russian and Tatar peoples (based on association experiment). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):161-165. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_161.

© Мочелевская Е. В., 2022

Введение

В центре современной когнитивной лингвистики находятся взаимосвязь и взаимозависимость языка народа и его национального сознания. Язык является одним из средств доступа к сознанию людей, их понятийной сфере, содержанию и структуре понятий как единиц мышления. Концепты являются живым отражением сознания определенного этноса, народности, а может быть, и всего человечества, в особенности концепты, передающие понятия *мужчина* и *женщина*, являющиеся одними из базовых в любой общности.

Целью представленного исследования является выявление общих и специфических признаков концептов «мужчина» и «женщина» в языковом сознании русского и татарского народов. Новизна исследования заключается в определении полевой структуры данных концептов на основе проведенного ассоциативного эксперимента, поскольку именно данный метод позволяет обнаружить ассоциации, сложившиеся в сознании носителя языка на протяжении всей его жизни.

Обзор литературы

В настоящее время изучение концепта представляет большой интерес для лингвистов. Особое внимание заслуживают многочисленные работы таких ученых, как Е. Ю. Балашова, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова, З. Д. Попова, Г. Г. Слышкин, И. А. Стернин, В. Н. Телия и др.

Можно выделить несколько подходов к пониманию концепта (когнитивный, лингвокультурный, культурологический). В своей работе мы придерживаемся определения, предложенного И. А. Стерниным: «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [1].

Содержание концепта образуют признаки, внутренне упорядоченные по полевому признаку: ядро и периферия. С. Е. Кузьмина считает, что принадлежность признака к ядру или ближней, дальней, крайней периферии определяется «яркостью» признака, чувственной конкретностью [2].

В центре изучения современных авторов (М. А. Ахматова [3], И. И. Кузнецова [4], А. Н. Махмутова [5], Н. Ю. Нелюбова [6] и др.) находятся языки, различающиеся по структуре и принадлежащие разным культурным ареалам, поэтому результаты их исследований представляют ценность не только для когнитивной лингвистики, но и антропологии, этнографии и социологии.

Материалы и методы

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретико-методологический анализ источников по проблеме исследования, обобщение и описание, метод сплошной выборки, контекстуальный анализ, сопоставительный анализ, метод классификации и систематизации полученных материалов и результатов. В основу исследования был положен ассоциативный эксперимент, так как именно он помогает выявить специфические черты менталитета определенного народа. Базой для проведения исследования послужил Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева – КАИ.

Результаты исследования

Фактический материал для исследования был получен путем проведения ассоциативного эксперимента. Было опрошено 50 носителей русского языка (29 – мужского пола, 21 – женского пола) и 50 носителей татарского языка (24 – мужского пола, 26 – женского пола) в возрасте от 18 до 50 лет. Испытуемым предлагалось письменно ответить на вопрос: *Какие ассоциации возникают у Вас, когда Вы слышите слово мужчина / ир-ат и женщина / хатын-кыз?* Им предлагалось дать пять ассоциативных реакций. Всего в ходе эксперимента получено 500 различных реакций. Разделение реакций на ядро и периферию основывалось на количественной представленности.

Приведем графическое представление полевой организации концепта «мужчина / ир-ат» в русской (рис. 1) и татарской концептосферах (рис. 2).

Рис. 1. Полевая организация концепта «мужчина» в русской концептосфере

Рис. 2. Полевая организация концепта «ир-ат» в татарской концептосфере

Общее в содержании концептов «мужчина» и «ир-ат» состоит в совпадении базовых признаков ядра и ближней периферии, которые наделяют мужчин такими качествами, как: *сила / көч, героизм / батырлык, гордость / горурлык.* Стереотипным для русского и татарского коммуникативного сознания является образ мужчины: отец, хозяин, добрый, дед, величие. Ассиметрия в содержании данных концептов состоит в том, что в русской концептосфере концепту «мужчина» характерно: *решительность, настойчивость, целеустремленность, разумность, независимость, терпение*, а в татарской концептосфере: *мәхәббәт* (любовь), *хыяллылык* (мечтательность), *борчылулык* (переживание). Зафиксированы противоположные признаки: твердость характера русскоязычного мужчины и мягкость татароязычного. В структуре концепта «ир-ат» отмечен один негативный признак – усаллык (злость), а концепт «мужчина» имеет только положительные признаки.

Продемонстрируем графическое представление полевой организации концепта «женщина / хатын-кыз» в русской (рис. 3) и татарской концептосферах (рис. 4).

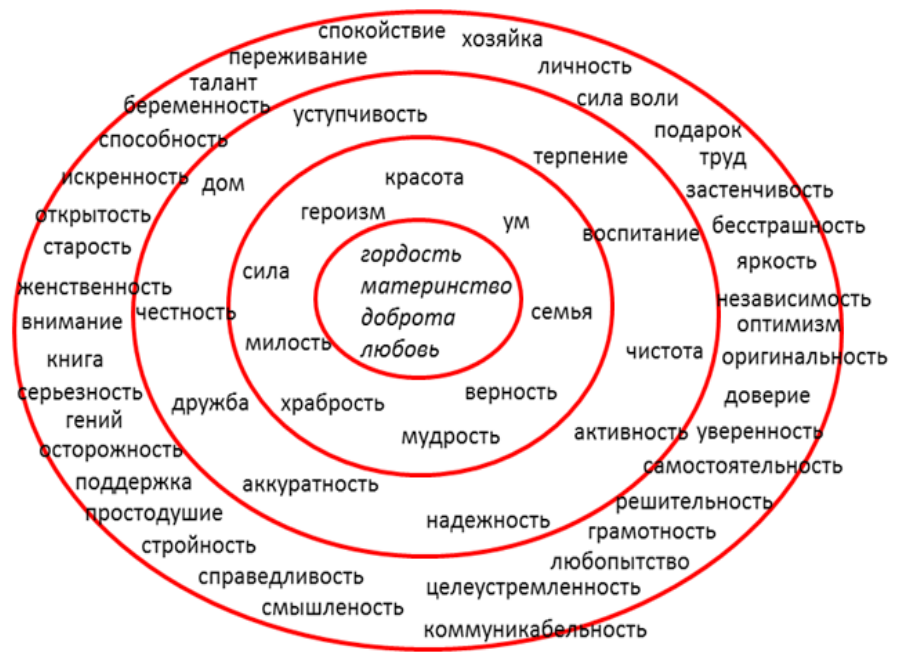

Рис. 3. Полевая организация концепта «женщина» в русской концептосфере

Рис. 4. Полевая организация концепта «хатын-кыз» в татарской концептосфере

Полевая организация концепта «женщина» в русской концептосфере является более богатой, так как включает в себя больше признаков. Испытуемые привели 61 признак на предъявленный стимул, а татароговорящие люди – 26 признаков. В основном образ женщины в русской и татарской культурах совпадает, его наделяют такими понятиями, как: *материнство / әни* (мама), *любовь / мәхәббәт*, *красота / матурлык*, *воспитание / тәрбия*, *милость / сөйкемлелек*, *гордость / горурлык*. Отметим, что признаки *материнство* и *әни* имеют самый высокий индекс яркости у признака «воспитание», что обусловливает симметрию ядер исследуемых концептов. Крайняя периферия показывает, что в содержании концепта «женщина» отмечены следующие признаки: *решительность, целеустремленность, серьезность, самостоятельность, независимость*, которые отсутствуют в содержании концепта «хатын-кыз». Негативных признаков ни в одном содержании концепта замечено не было.

Обсуждение и заключения

При выявлении общих и специфических признаков концептов «мужчина / ир-ат» и «женщина / хатын-кыз» в языковом сознании русского и татарского народов было отмечено много сходств, а также малое количество противоположных признаков, что подтверждает сходство исследуемых культур.

Для более глубокого понимания природы культурного смысла, закрепленного за определенными языковым знаком, а также всех культурных установок и традиций народа, были изучены пословицы и поговорки, раскрывающие образ мужчины и женщины. Мужчина и женщина в русских и татарских пословицах чаще осуществляют выполнение двух видов ролей: социальной (муж, жена) и репродуктивной (отец, мать). Образ женщины в пословицах встречается чаще и имеет пейоративную оценку. Они стереотипно приписывают женщине такие каче-

ства, как: болтливость (*У баб только суды да ряды. Бабий язык – чертово помело. Хатын-кыз теле кайнар кумер* / Женский язык – горячий уголь); опасность, коварство (*Бабье вранье и на свинье не объедешь. Явыз хатын – шайтан камчысы* / Коварная жена – плетка шайтана); слабый ум (*Волос длинный, а ум короткий. Хатын кызга акыл кырыктан соң керә* / Ум к женщине приходит после сорока); упрямство, вздорный нрав (*С бабой не сговоришь. Баба, что горшок: что ни влей – все кипит*); слезливость, беспомощность (*Женский обычай – слезами беде помогать. Ялгыз хатын – канатсыз кош* / Одинокая женщина – бескрылая птица).

Положительная оценка мужского и женского характера представлена единичными пословицами: *Муж – голова, жена – душа*; Женский ум лучше всяких дум; *Ир-ат ата-анасын ташламас* (Мужчина родителей не бросит); *Яхшы хатын белән оҗмах та кирәкми* (С хорошей женой и рая не надо).

Таким образом, наличие пословиц с отрицательной коннотацией свидетельствует о том, что в культуре и языке закрепились стереотипы, согласно которым женщине присущи многие пороки. В России до XX в. женщина занимала униженное положение в семье и обществе. Однако полученный материал исследования позволил заключить, что в настоящее время представления русского и татарского народов поменялись, поэтому мы наблюдаем отсутствие отрицательной оценки в содержании изучаемых образов.

Говоря о концептах «мужчина» и « ир-ат», хотелось бы отметить, что явная ассиметрия выражается в наличии признака *любовь* в татарском коммуникативном сознании и отсутствии в русском.

Подводя итог, можно сказать, что некоторые черты в образах мужчины и женщины в русской и татарской концептосферах являются универсальными для обеих культур. Мужчина является сильным, мужественным, его видят мужем и отцом семейства. У женщины главная роль – это роль матери, доброта и любовь представляют образ женщины.

Список источников

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад : АСТ, 2007. 226 с.
2. Кузьмина С. Е. Понятие «концепт» в лингвокогнитивных исследованиях // МОСТ (язык и культура) (language and culture), 2011. № 27. С. 24–25.
3. Ахматова М. А. Концепт ТАШ ‘КАМЕНЬ’ в Карачаево-балкарской языковой картине мира // Сибирский филологический журнал. 2021. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-tash-kamen-v-karachaevo-balkarskoy-yazykovoy-kartine-mira (дата обращения: 10.03.2022).
4. Kuznetsova I. I. The Asymmetry in the Structures of the Variants of the Concept the Tatar Language in the Tatar, Russian and English-Speaking Mentaleses // Asian Social Science 11. 2015. P. 26.
5. Махмутова А. Н. Аксиологические характеристики концептов женщина и мужчина в русском, английском и татарском языках // Учен. зап. Казан. гос. ун-та, 2008. Т. 150, кн. 2. С. 205–212.
6. Нелюбова Н. Ю., Семина П. С., Ершов В. И. Концепты «женщина», «мужчина», «любовь» во французских пословицах (на материале французского языка Франции и Бельгии) // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-zhenschina-muzhchina-lyubov-vo-frantsuzskih-poslovitsah-na-materiale-frantsuzskogo-yazyka-frantsii-i-belgii (дата обращения: 10.03.2022).

References

1. Popova Z. D., Sternin I. A. Cognitive linguistics. Moscow, East-West: AST, 2007. 226 p. (In Russ.)
2. Kuzmina S. E. “Concept” in linguocognitive studies. *MOST (yazyik i kultura)* = Bridge (language and culture). 2011; 27:24-25. (In Russ.)
3. Akhmatova M. A. The concept of TASH “STONE” in the Karachay-Balkar language picture of the world. *Sibirskij filologicheskij zhurnal* = Siberian Journal of Philology. 2021; 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-tash-kamen-v-karachaevo-balkarskoy-yazykovoy-kartine-mira (accessed 10.03. 2022). (In Russ.)
4. Kuznetsova I. I. The Asymmetry in the Structures of the Variants of the Concept the Tatar Language in the Tatar, Russian and English-Speaking Mentaleses. *Asian Social Science.* 11. 2015: 26.
5. Makhmutova A. N. Axiological Characteristics of the Concepts “Man” and “Woman” in the Russian, Tatar and English Languages. *Uchen. zap. Kazan. gos. un-ta* = Scientific Notes of Kazan State University. 2008; 150(2):205-212. (In Russ.)
6. Nelyubova N. Yu., Semina P. S., Ershov V. I. Concepts “woman”, “man”, “love” in French proverbs (based on the French language of France and Belgium). *Vestnik RUDN* = Vestnik RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. 2018; 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-zhenschina-muzhchina-lyubov-vo-frantsuzskih-poslovitsah-na-materiale-frantsuzskogo-yazyka-frantsii-i-belgii (accessed 10.03.2022). (In Russ.)

Информация об авторе:

Мочелевская Е. В. – доцент кафедры экономики машиностроения, канд. филол. наук.

Information about the author:

Mochelevskaya E. V. – Associate Professor of Department of Economics and Engineering, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 11.03.2022; одобрена после рецензирования 18.03.2022; принята к публикации 23.03.2022.

The article was submitted 11.03.2022; approved after reviewing 18.03.2022; accepted for publication 23.03.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);

Обзор литературы (Literature Review);

Материалы и методы (Materials and Methods);

Результаты исследования (Results);

Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников» (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system "Antiplagiat"

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to http://he.mordgpi.ru (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),
(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),
(834-2)-33-94-90 (executive secretary).
Fax number: (834-2)-33-92-67.
E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 13, № 2. 2022

Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Кузенковой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 20.06.2022 г. Дата выхода в свет 27.06.2022 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 126.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13