

*Посвящается  
200-летию со дня рождения  
ученого-востоковеда Доржи Банзарова  
и 90-летию БГПИ — БГУ*

MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION  
DORZHI BANZAROV BURYAT STATE UNIVERSITY

GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF BURYATIA

INSTITUTE OF ORIENTAL MANUSCRIPTS OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

KAZAN FEDERAL UNIVERSITY  
INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS

INSTITUTE FOR MONGOLIAN, BUDDHIST AND TIBETAN STUDIES  
OF THE SIBERIAN BRANCH OF THE RAS

# **BANZAROV READINGS**

*Proceedings of International Scientific Conference, Dedicated  
to the 200th anniversary of D. Banzarov and 90th anniversary BSPI-BSU  
(Ulan-Ude, March 30–31, 2022)*

IN TWO PARTS

Part 2

Ulan-Ude  
Buryat State University Publishing Department  
2022

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА

ПРАВИТЕЛЬСТВО РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ

ИНСТИТУТ ВОСТОЧНЫХ РУКОПИСЕЙ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ИНСТИТУТ МОНГОЛОВЕДЕНИЯ, БУДДОЛОГИИ, ТИБЕТОЛОГИИ  
СИБИРСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

# БАНЗАРОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Материалы международной научной конференции, посвященной  
200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ — БГУ  
(Улан-Удэ, 30–31 марта 2022 г.)*

В ДВУХ ЧАСТЯХ

Часть 2

Улан-Удэ  
Издательство Бурятского государственного университета  
2022

УДК 94:39(=512.3)+37(082)

ББК 63.3:63.5(=64)+74я 431

Б 23

Утверждено к печати редакционно-издательским советом БГУ  
протокол № 2 от 9 марта 2022 г.

Рецензенты

**Л. Б. Жабаева**, д-р ист. наук, профессор,  
Восточно-Сибирский госуниверситет технологий и управления (Россия, Улан-Удэ)

**Т. И. Юсупова**, д-р ист. наук, вед. науч. сотр.,  
Санкт-Петербургский филиал Института истории естествознания и техники  
им. С. И. Вавилова РАН (Россия, г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия

**А. В. Дамдинов**, ректор БГУ им. Д. Банзарова, канд. ист. наук (председатель);  
**В. В. Номогоева**, проректор по НИР БГУ им. Д. Банзарова, д-р ист. наук (научный редактор);  
**О. Н. Полянская**, канд. ист. наук, доцент (ответственный редактор); **С. Ж. Дугарова**, д-р ист. наук, доцент; **Н. С. Байкалов**, канд. ист. наук, доцент; **Н. Ж. Дагбаева**, д-р пед. наук, профессор; **В. А. Родионов**, д-р полит. наук, доцент; **Э. В. Семенова**, канд. филол. наук, доцент; **Д. Ш. Харанутова**, д-р филол. наук, доцент; **М. Г. Цыренова**, канд. пед. наук, доцент

Сборник размещен в системе РИНЦ на платформе  
научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Б 23 **Банзаровские чтения**: материалы международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ — БГУ: в 2 ч. Ч. 2 / научный редактор В. В. Номогоева; ответственный редактор О. Н. Полянская. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2022. — 424 с.  
ISBN 978-5-9793-1708-3  
ISBN 978-5-9793-1755-7 (часть 2)

Во вторую часть сборника вошли статьи исследователей из учебных и академических учреждений России, Монголии, Казахстана, Франции. Статьи посвящены биографии и научному наследию Д. Банзарова, актуальным вопросам научного монголоведения, публикации отражают как социокультурные процессы во Внутренней Азии в разные периоды истории, так и особенности развития языка и литературы, повествуют об этапах развития образования и основных тенденциях современных педагогических исследований.

Материалы предназначены для исследователей, преподавателей, студентов.

**Banzarov Readings**: Proceedings of International Scientific Conference, Dedicated to the 200th anniversary of D. Banzarov and 90th anniversary BSPI-BSU. In 2 partes. Part 2 / Science Editor V. V. Nomogoeva; Responsible Editor O. N. Polyanskaya. — Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, 2022. — 424 p.  
ISBN 978-5-9793-1755-7 (part 2)

The second part of the collection includes articles by researchers from educational and academic institutions of Russia, Mongolia, Kazakhstan and France. The articles are dedicated to the biography and scientific heritage of D. Banzarov, as well as to scientific issues on Mongol studies. The publications reflect the socio-cultural processes in Central Asia in different periods of history, along with the peculiarities of language and literature development, educational history and main trends in contemporary pedagogical researches.

Materials are intended for researchers, teachers, students.

УДК 94:39(=512.3)+37(082)  
ББК 63.3:63.5(=64)+74я 431

ISBN 978-5-9793-1755-7

© Бурятский госуниверситет  
им. Д. Банзарова, 2022

# 1. НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ДОРЖИ БАНЗАРОВА И ИСТОРИЯ МОНГОЛОВЕДЕНИЯ

УДК 930(571.54)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-5-8

## ЛИЧНОСТЬ ДОРЖИ БАНЗАРОВА В ТРУДАХ ИСТОРИКОВ Б. С. САНЖИЕВА И Д. Б. УЛЫМЖИЕВА

© **Дугаров Владимир Доржиевич**  
доктор исторических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

В статье отражены основные вехи жизни и научные достижения Доржи Банзарова, стоявшего у истоков становления научного монголоведения в России и изучения шаманизма в трудах бурятских ученых Б. С. Санжиева, Д. Б. Улымжиева и др.

**Ключевые слова:** Д. Банзаров, монголо-бурятская этносфера, шаманизм, буддизм, Казанский университет, О. М. Ковалевский.

### DORZHI BANZAROV IN THE WORKS OF B. S. SANZHIEV AND D. B. ULYMZHIEV

*Vladimir D. Dugarov*  
Dr Sci (Hist.), Prof.  
Department of General and National History,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The article reflects the main milestones in the life of Dorzhi Banzarov and his scientific achievements. D. Banzarov was at the origin of the scientific Mongolian studies in Russia. The paper reviews the study of shamanism in the works of Buryat scientists B. S. Sanzhiev, D. B. Ulymzhiev and others.

**Keywords:** D. Banzarov, Mongol-Buryat ethnosphere, shamanism, Buddhism, Kazan University, O. M. Kovalevsky.

Научному творчеству и становлению Доржи Банзарова как первого бурятского ученого посвящены материалы проводимых в свое время по линии Бурятского государственного педагогического института научных конференций «Банзаровские чтения», материалы других научных заведений Восточной Сибири, коллективные сборники, многочисленные научные работы, статьи и сообщения. Формирование квалифицированной историографической базы научных исследований о жизни и творчестве Доржи Банзарова, начатой еще в российской академической востоковедной науке после его смерти в середине XIX в., продолжилось в советский период истории. О биографии Доржи Банзарова издан ряд работ: Петрова Л. А. «Д. Банзаров. Первый бурят-монгольский ученый» (Улан-Удэ, 1943); «Банзаровские чтения, посвященные 170-летию со дня рождения Д. Банзарова» (Улан-Удэ, 1992); Ким Н. В. «Доржи Банзаров (Биографический очерк)» (Улан-Удэ, 1992); Тезисы докладов международной научной конференции «Банзаровские чтения-2», посвященной 175-летию со дня рождения Д. Банзарова (Улан-Удэ, 1997); Цыдендамбаев Ч. «Доржи, сын Банзара».

По научным трудам и воспоминаниям моего учителя Буянто Сайнцаковича Санжиева, который в 1939–1941 гг. был заместителем директора, директором Государственного ин-

ститута языка, литературы и истории (ГИЯЛИ) (ныне Институт монголоведения, буддологии СО РАН), автора, на наш взгляд, одной из наиболее качественных монографий о первом бурятском ученом «Доржи Банзаров. Изучение научного наследия (К 170-летию со дня рождения)» (Иркутск: Изд-во ИГУ, 1992. 40 с.), отмечено: «Через год после образования Бурят-Монгольской АССР и создания Бурятского ученого комитета (Буручкома) образовалось научное общество имени Доржи Банзарова (1924–1930). Научным достижениям общества посвящена статья Ф. А. Кудрявцева «Пять лет нашей работы» [Бурятияведение, с. 19–20]». Также он отмечал: «В Бурят-Монгольском ГИЯЛИ состоялась научная конференция к 80-летию со дня смерти первого бурятского ученого. С докладом о Доржи Банзарове и значении его научного наследия выступали маститые бурятские гуманитарии Павел Табинаевич Хаптаев «Доржи Банзаров», Федор Александрович Кудрявцев «Первый бурятский ученый Доржи Банзаров», Гарма Данцаранович Санжиев «Доржи Банзаров как ученый», Георгий Никитич Румянцев «Доржи Банзаров как филолог». Далее Б.С. Санжиев заключает: «Тогда же автор этих строк написал статью о Доржи Банзарове. Она опубликована годом позже» [Записки ГИЯЛИ, 1992, с. 20].

В 1940 г. в ГИЯЛИ был одобрен план изданий сочинений Доржи Банзарова, составленный историком Г. Н. Румянцевым. В феврале 1946 г. Совнарком республики и обком ВКП (б) обратились с письмом к президенту АН СССР, академику С.И. Вавилову об оказании помощи Бурят-Монгольскому научно-исследовательскому институту культуры и экономики в публикации подготовленных к печати нескольких научных трудов, в частности сочинений Доржи Банзарова. По поручению руководства республики 28-летний Б. С. Санжиев побывал на приеме у академиков Емельяна Ярославского, легендарного полярного исследователя, вице-президента АН СССР Отто Юльевича Шмидта, других руководителей академической науки СССР. В результате всех этих целенаправленных организационных мероприятий, было одобрено издание первого собрания сочинений Доржи Банзарова, которое было издано к столетию со дня его смерти (Мат-лы науч. сесий и статьи) в издательстве АН СССР в 1955 г.

В июне 1842 г. Д. Банзаров окончил гимназию с золотой медалью и правом поступить в университет. Как писал профессор Д. Б. Улымжиев, «кафедра монгольского языка Казанского университета за 22 года существования (1822–1855) провела огромную и весьма плодотворную учебно-педагогическую, методическую и научную работу. За три года «...была подготовлена плеяда ученых-монголоведов, составивших впоследствии гордость российской науки. Иными словами, сформировалась казанская школа монголоведов, во главе которой стоял профессор О. М. Ковалевский (1801–1878)» [Улымжиев, 1994, с. 6].

Бурятский ученый Б. С. Санжиев писал: «В отличие от Гумбольдта, Банзаров в своей диссертации выступил как атеист с материалистическим воззрением: «Черная вера монголов» произошла из того же источника, из которого образовались многие древние религиозные системы: внешний мир — природа, внутренний мир — дух человека, явления того и другого — вот что было источником черной веры... Из этих двух сил, которые руководят народом в стремлении его к верованию, природа сильнее действует на младенствующего человека» [Санжиев, 1992, с. 10]. Труды Д. Банзарова впервые в светскую российскую и мировую науку были привнесены знания о древнейшей системе религиозных верований азиатских народов — шаманизме, ныне определяемой как тэнгэризм или тэнгэрианство.

Вопреки сложившейся неверной в советской историографии точке зрения, что Д. Банзаров не занимался в Иркутске наукой, профессор Б. С. Санжиев отмечает девять положений, которые он выделил в качестве опровержения данного представления. В отношении исполнения его чиновничьей работы необходимо привести несколько примеров, актуальных для нашего времени, отмеченных профессором Б. С. Санжиевым: «Д. Банзаров

проявил себя «как принципиальный чиновник и человек при разборе следующих дел: о присвоении главным тайшой Н. Вампиловым 600 рублей серебром из ссуды бурятского населения в связи с «неурожаем трав и хлебов», привлек к следствию главу Ирино-Харанутского рода Жамбалдоржиева и ламу Тулекенова «за научение людей к выдаче себя за других лиц» [Там же]. «Здесь существует, на наш взгляд, щепетильный вопрос, связанный с личностями двух главных тайш Селенгинской степной думы. Следствие не подтвердило жалобы на главного тайшу Н. Вампилова, который вступил на эту должность в 1835 г. (правильно 1837 г. — В. Д. Дугаров), после отставки Юмдылык Ломбоцыренова за растрату общественных и казенных денег» [Там же, с. 32]. Он (Ломбоцыренов) хотел вернуть себе власть, оклеветав своего преемника Намдака Вампилова, бывшего правителем, когда главный тайша был несовершеннолетним. Д. Банзаров вынудил Ю. Ломбоцыренова дать клятвенное заверение, что он не будет впредь вести «тяжбу и распри» [Там же].

Поэтому «Д. Банзаров находился в затруднительном положении: Ю. Ломбоцыренов, будучи тайшой и другом О. М. Ковалевского, содействовал поступлению Д. Банзарова с другими мальчиками в Казанскую гимназию. Н. Вампилов подписал письмо в Казань с просьбой о их поступлении. Д. Банзаров не поддержал просьбы Ю. Ломбоцыренова».

Огромный вклад в изучение многогранной деятельности Доржи Банзарова внес доктор исторических наук, профессор Д. Б. Улымжиев [Профессор, 2000]. В общей сложности им опубликовано в различных научных изданиях свыше 300 работ по актуальным проблемам средневековой, новой и новейшей истории Монголии, русско-монгольских отношений, истории отечественного монголоведения, в т. ч. монографии: «Годы, равные векам» (1981), «Путь монгольского аратства к социализму» (1987), «Бурятский ученый-востоковед Галсан Гомбоев (1818–1863)» (1993), «Страницы отечественного монголоведения. Казанская школа монголоведов» (1994), «Монголоведение в России во второй половине XIX — начале XX в.: Петербургская школа монголоведов» (1997). В «Биобиблиографическом указателе» профессора Д. Б. Улымжиева, изданном в Улан-Удэ в 2000 г. перечисляется солидный список научных статей и материалов о выдающихся монголоведах: Я. И. Шмидте, О. М. Ковалевском, А. В. Попове, К. Ф. Голстунском, Доржи Банзарове, Галсане Гомбоеве, А. А. Бобровникове, А. М. Позднееве, В. Л. Котвиче, А. Д. Руднев, В. В. Бартольде, Б. Я. Владимирцове, Ц. Ж. Жамцарано, Б. Б. Барадине, А. Доржиеве. Отдельной историографической базой выступают научные работы ученого о «Сокровенном сказании монголов», «Нууц товчоот» судлан шинжэлсэн тухай», «Гэсэре», «Монголч эрдэмтэн Доржи Банзаров» и другие статьи в периодической печати. Д. Б. Улымжиев — соавтор и редактор многих коллективных трудов по истории Бурятии и Монголии.

После длительного послевоенного перерыва в 1997 г. в Улан-Удэ, в Издательстве БНЦ СО РАН, был издан фундаментальный научный фолиант «Доржи Банзаров: собрание сочинений» (отв. ред. Д. Б. Улымжиев; ред. коллегия: В. Ц. Найдаков, Б. В. Базаров, Ц. П. Ванчикова). Это было 2-е доп. издание на 239 с., состоящее из ряда разделов, составленных по хронологическому принципу, и внесшее значительный вклад в мировое «банзароведение».

Считаем необходимым привести лишь одно высказывание известного бурятского ученого, доктора филологических наук, профессора В. Ц. Найдакова о научной работе Д. Б. Улымжиева «Страницы отечественного монголоведения»: «Книга Д. Б. Улымжиева представляет собой весьма ценное и своевременное исследование, актуальность которого ныне очень велика в связи с возрастанием интереса народа к своей истории и культуре, к истории науки своего Отечества». Научные труды видных бурятских ученых открывают новые грани бесценного наследия Доржи Банзарова и требуют своей методологической корректировки.

---

**Литература**

1. Бурятияведение, II–IV. Верхнеудинск. С. 3–9. Цит. по: Санжиев Б. С. Доржи Банзаров. Изучение научного наследия (К 170-летию со дня рождения). Иркутск: Изд-во ИГУ, 1992.
2. Доржи Банзаров: собрание сочинений. 2-е изд., доп. / отв. ред. Д. Б. Улымжиев; ред. кол., В. Ц. Найдаков, Б. В. Базаров, Ц. П. Ванчикова. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1997, 239 с.
3. Записки ГИЯЛИ. Вып. 2. 1940; Там же. Вып. III–IV. 1941; Бурят-Монгольская правда. 1941. 15 марта. Цит. по: Санжиев Б. С. Доржи Банзаров. Изучение научного наследия (К 170-летию со дня рождения). Иркутск: Изд-во ИГУ, 1992.
4. Санжиев Б. С. Доржи Банзаров. Изучение научного наследия (К 170-летию со дня рождения). Иркутск: Изд-во ИГУ, 1992.
5. Профессор Д. Б. Улымжиев. Биобиблиографический указатель. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2000. 42 с.
6. Рупен Р. Монголы XX в. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004.
7. Улымжиев Д. Б. Страницы отечественного монголоведения. Улан-Удэ: Изд-во БГПИ, 1994.

УДК 81

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-9-12

**ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ «ОНИМ — ОНОМАСТИКОН — ДИСКУРС»  
В ТРУДАХ ДОРЖИ БАНЗАРОВА И ПРИДНЕСТРОВСКИХ УЧЕНЫХ**

© **Кривошапова Наталья Викторовна**

кандидат филологических наук, доцент,

Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко

Приднестровская Молдавская Республика, Тирасполь

krivoshapova@spsu.ru

В статье предпринимается попытка проанализировать семиотическую ономастическую модель «оним — ономастикон — дискурс» в понимании востоковеда Доржи Банзарова и приднестровских исследователей на богатом эмпирическом материале, будь то лексикографические источники, рукописи, медийный дискурс или художественные тексты современных авторов, в контексте взаимосвязи языковой личности автора текста и его ономастикона. В работе обозначены основные направления ономастических исследований, где оним полифункционален, выступает как интертекстема или культурема, являясь фрагментом коммуникативно-культурного пространства.

**Ключевые слова:** оним, ономастикон, дискурс, лингвокультурема, интертекстема, топоним, поэтоним, антропоним.

DESCRIPTION OF THE “ONIM – ONOMASTICON – DISCOURSE” MODEL  
IN THE WORKS BY DORZHI BANZAROV AND PRIDNESTROVIAN SCIENTISTS

*Natalia V. Krivoshapova*

Cand. Sci. (Phil.), A/Prof.,

State Educational Institution «Pridnestrovian State University named by T.G. Shevchenko»,

Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic

krivoshapova@spsu.ru

The article analyzes the semiotic onomastic model «onym-onomasticon-discourse» from viewpoint of the orientalist Dorzhi Banzarov and Pridnestrovian researchers on rich empirical materials, whether lexicographic sources, manuscripts, media discourse or literary texts of modern authors, in the context of the relationship between the linguistic personality of the author and his onomasticon. The paper outlines the main directions of onomastic research, where the onym being multifunctional acts as an intertexteme or cultureme, being a fragment of the communicative and cultural space.

**Keywords:** onym, onomasticon, discourse, linguocultureme, intertexteme, toponym, poetonym, anthroponym.

Известный востоковед, этнограф, переводчик и лексикограф Доржи Банзаров посвятил свою короткую жизнь в том числе изучению древнемонгольской письменности и имен. Знаменитые его труды: «Всеобщая география», «Грамматика монгольского языка», «Маньчжурско-русско-монгольский словарь», статьи «О происхождении имени Монгол», «Об ойратах и уйгурах», «О происхождении имени Чингис», «О названии Эрдэнэ-хот» — до сих остаются актуальными, являются мировым наследием, гордостью монголов и бурятского народа, в которых он изложил доступные ему теории происхождения религии монголов и ономастики. Термин «оним» у него не встречается, но модель «оним — ономастикон — дискурс» имеет свое описание на конкретном эмпирическом материале, будь то трактовка надписи на камни или происхождение имени.

Ономастические исследования давались Банзарову нелегко. Отсутствовали какие-либо достоверные источники по этнографии и монгольской этимологии. Зная несколько язы-

ков, ученый стал искать в европейской науке хоть какие-либо упоминания о вере и этносе монголов. Переводческая деятельность позволила накопить определенный лексикографический материал, позволивший написать грамотные труды и статьи. Доржи Банзаров считал: этнографической ценностью монгольского народа является его ономастикон — тезаурус собственных имен, сохранивший самобытность этноса. Исследователя также интересовали и единичные имена, поэтому дихотомия «оним — ономастикон» — основа лингвокультурных трудов Банзарова. О дискурсивном характере имен ученый мало говорит, правда, считает, что уникальные монгольские онимы типа Чингис, этноним «монгол» и ряд топонимов дискурсивно отмечены и, попадая в ткань текста, ассоциируются именно с монголами как проприальные единицы.

Современные ономастические исследования вслед за Доржи Банзаровым апеллируют к взаимосвязи языковой личности автора текста и его ономастикона [Очир, 2016, с. 8]. В художественных произведениях и в текстах других стилей и жанров знания о природе, человеке, культуре по-своему преломляются, поэтому аспекты языковой личности автора особенно ярко раскрываются через антропоцентрический подход к ониму как к текстовой единице.

Оним как ономастическая единица, обладая свойством индивидуализации и идентификации, образует поля, преломляет системные языковые изменения, обусловленные социально-историческими, лингвокультурными событиями.

Онимы, организуя собственную парадигму, стимулируют работу трехмерной смысловой модели «человек — время — пространство». В своих рассуждениях мы опираемся на определение профессора В. И. Супруна [2000, с. 6]: «ономастикон не только «именной континуум, существующий в представлениях людей разных культур и в разные эпохи заполненный по-разному, но и фрагмент языковой картины мира. Ономастикон способен образовывать полевою структуру из ядра и периферии».

Приднестровские исследователи изучают элементы корреляции «оним — ономастикон — дискурс» в следующих направлениях:

*Полифункциональность онима* (чаще антропонима) в ономастиконе художественного дискурса современного писателя (на примере прозы Захара Прилепина). Оним авторами рассматривается как смыслопорождающий и текстообразующий функционально-семантический словесный знак в системе современных прозаических текстов [Кривошапова, 2021, с. 41–46].

В данном исследовании ономастикон интерпретируется как полевая структура, при этом определяется место и роль этого функционального образования в структуре индивидуально-авторского дискурса. Анализ ономастического пространства в структуре дискурса предполагается резюмировать реконструированной авторской номинативной лингвосемиотической моделью, где дискурс включает в себя совокупность культурно-исторических факторов, систему когнитивных и коммуникативно-прагматических целеустановок автора, взаимодействующего с реципиентом [Чернявская, 2002, с. 230].

*Оним как источник лингвокультурной информации, интертекстема, культурно-маркированная единица языка и лингвокультурный текст.* Материалом исследования стали романы Е. Г. Водлазкина, поэмы и их переводы болгарского писателя и поэта А. Г. Стоева [Кривошапова, 2020, с. 39–44; Она же, 2019, с. 374; Крылова, 2021, с. 46–48; Милова, 2012, с. 20–25].

В рамках современного подхода художественный дискурс рассматривается как многомерное пространство, отдельными областями которого являются дискурс текста, дискурс личности, дискурс культуры, его интерпретация. Ономастический материал в этом смысле наиболее референтен: обладает огромным культуроведческим потенциалом и потому может выступать одним из средств передачи значимой информации для реципиента,

в то же время, обладая способностью делать ту же информацию закрытой для «непосвященных» или инокультурных восприимчивых, поскольку имена собственные — это всегда специфические реалии, относящиеся к фоновой лексике [Ражина, 2007, с. 3].

*Имя собственное в полилингвистическом сообществе:* урбанонимы, неологизмы, образованные от имен собственных. В данном контексте они выступают фрагментами коммуникативно-культурного пространства города, целого региона или определенной сферы (например, политики или лингвогеографии). Ономастические единицы выступают в качестве знаковых единиц, показателей включенности текста в определенный культурный диалог; маркеров той или иной общекультурной ситуации на определенном временном срезе; самостоятельных элементов текстопостроения, факторов, влияющих на процесс коммуникации в отведенное время [Полежаева, 2019, с. 394–398; Романенко, 2019, с. 27–31; Абабий, 2018, с. 242–247].

*Прецедентные антропонимы в медийных текстах.* Имена собственные в лексиконе любого языка образуют особую подсистему со свойственными ей системообразующими факторами, а также закономерностями развития и функционирования в различные исторические периоды. Значительная часть онимов считаются прецедентными феноменами, а значит, лингвокультуремами, т. е. комплексами многослойной культурологической информации, выполняющими роль текстообразующих средств и играющими важную роль в раскрытии выраженных в произведении образов и идей [Литвин, 2018, с. 36–46].

Выбор материала для реконструкции фрагмента ономастикона современного художественного и медийного дискурса обусловлен частотой обращения к онимическим единицам в текстах, наличием вербальных и невербальных маркеров, абсолютной неизученностью материала (тексты литературы Приднестровья не становились предметом специального изучения с точки зрения ономастики).

Таким образом, в модели «оним — ономастикон — дискурс» имена собственные квалифицируются как элементы его картины мира, функционирующие в текстах и способные выражать эстетическую сущность.

Ономастикон представляет собой конструкцию с ядерно-периферийными отношениями и ономастическими полями.

Тексты характеризуются чрезвычайной насыщенностью онимическими единицами разных уровней и разной степени узнаваемости.

Приднестровскими исследователями, вслед за основателями ономастики, предпринимается попытка выработки алгоритма анализа ономастикона, собираются материалы для дальнейшего изучения механизма актуализации в сознании носителя языка сообщаемой именем информации, определения роли прецедентных поэтонимов в художественном тексте, уточняется система соотношений между теоретическими концептами «оним», «ономастикон» и «дискурс».

## Литература

1. Абабий В. Н. Структурные и семантические особенности французских политических неологизмов, образованных от имен собственных // Эволюция романских языков: от языка народности к языку нации: мат-лы междунар. науч. конф. (Москва, 26–27 июня 2018 г.) / отв. ред. И. В. Скура-тов. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2018. С. 242–247.

2. Кривошапова Н. В. Интертекстемы как культурно-маркированные единицы языка и лингвокультурные тексты в романах Е. Г. Водолазкина // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков: мат-лы III Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и 100-летию юбилею Донецкого национального технического университета (Донецк, 22 мая 2020 г.). Донецк: Дон. нац. техн. ун-т, 2020. С. 39–44.

3. Кривошапова Н. В. Полифункциональность антропонимов в прозе Захара Прилепина // Вестник Приднестровского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2021. № 1(67). С. 41–46.
4. Кривошапова Н. В. Топонимы в романах Е. Г. Водолазкина как источник лингвокультурной информации // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых (Москва, 23–24 сентября 2019 г.) / под общ. ред. В. М. Шаклеина. М.: Рос. ун-т дружбы народов (РУДН), 2019. С. 374–381.
5. Крылова И. Ф., Заяц С. М. К вопросу значения антропонимов в пространстве романа Е. Г. Водолазкина «Лавр» // Роль государства и институтов гражданского общества в сохранении родных языков и литератур: сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22–23 октября 2020 г.). Чебоксары: Среда, 2021. С. 46–48.
6. Литвин О. В. Прецедентные антропонимы в медийных текстах // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст. II междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. (Москва, 29–30 марта 2018 г.) / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша. Москва: Рос. ун-т дружбы народов (РУДН), 2018. С. 36–46.
7. Милова Н. В. Лингвокультурологический анализ топонимов трех поэм Парканского периода Атанаса Стоева // Вестник Приднестровского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 1(40). С. 20–25.
8. Очир А. Монгольские этнонимы: вопросы происхождения и этнического состава монгольских народов. Элиста: КИГИ РАН, 2016. 286 с.
9. Полежаева С. С. Имя собственное в полилингвистическом сообществе (на материале урбанонимов города Тирасполь) // Ономастика Поволжья: мат-лы XVII междунар. науч. конф. (Великий Новгород, 17–20 сентября 2019 г.) / сост. и ред. В. Л. Васильев. Великий Новгород: Печатный двор, 2019. С. 394–398.
10. Ражина В. А. Ономастические реалии: лингвокультурологические и прагматические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007.
11. Романенко В. А., Мизернюк В. Т. Фрагменты коммуникативно-культурного пространства города Тирасполя // Мова. 2019. № 32. С. 27–31.
12. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.
13. Топонимическая азбука Приднестровья: справ. пос. / сост. В. Г. Фоменко, И. В. Мисякова и др. Тирасполь: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2018. 40 с.
14. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: ЛИБРОКОМ, 2002. 248 с.

УДК 39

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-13-17

## НЕКОТОРЫЕ ЧЕРТЫ БЫТА НАРОДОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ В МАТЕРИАЛАХ ЭКСПЕДИЦИЙ Н. М. ПРЖЕВАЛЬСКОГО

© Алешкина Кристина Владимировна

магистрант,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

kristi777al@gmail.com

В статье на основе анализа трудов Н. М. Пржевальского представлены некоторые черты быта народов Центральной Азии, приводятся сведения о скотоводстве различных этнических групп региона, об его отраслевой структуре, видах и соотношении разводимых животных в составе стада. Содержатся материалы о земледелии, составе культивируемых сельскохозяйственных культур. Представлена информация об объектах охоты и способах добычи диких животных, рыболовческих занятиях разных групп населения, а также об особенностях изготовления и употребления пищи. Показана типология жилищ народов региона, приводятся сведения, характеризующие их одежду, с различиями по полу, сезону, изготовлению, а также различные дополнительные принадлежности и аксессуары мужского и женского костюма. В целом выявленные в наследии Н.М. Пржевальского материалы о быте позволили сделать вывод о том, что он внес достаточно весомый вклад в изучение и сохранение наследия народов Центральной Азии.

**Ключевые слова:** хозяйственные занятия, пища, жилище, одежда, монголы, тангуты, мачинцы, лобнорцы, таримцы.

## LIFE OF THE PEOPLES IN CENTRAL ASIA DESCRIBED IN N.M. PRZHEVALSKY'S EXPEDITION MATERIALS

*Kristina V. Alyoshkina*

Master's Degree Student,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

kristi777al@gmail.com

The article presents everyday life features of Central Asian peoples on the basis of analysis of N.M. Przhevalsky's works. Particular attention is paid to the review of historiography, as a result of which the author concludes that the works devoted to the researcher do not adequately cover his contribution to the study of various aspects of ethnography. The article provides information on cattle breeding of various ethnic groups in the region, its sectoral structure, species and correlation of animals bred within the herd. Materials about agriculture and composition of cultivated crops are contained. Information is given about hunting objects and wild animals, fishery occupations of different population groups as well as peoples' foodstuffs with their distinctive features of production and consumption. The typology of dwellings of the peoples of the region is shown. Information is given about their clothing, with differences according to gender, season and manufacture, as well as various accessories and attributes of men's and women's costumes. On the whole, the materials revealed in the heritage of N. M. Przhevalsky allow concluding that he made a significant contribution to the study and preservation of the heritage of the peoples in Central Asia.

**Keywords:** economic activities, food, housing, clothing, Mongols, Tanguts, Machins, Lobnors, Tarims.

К оценке деятельности Н. М. Пржевальского по изучению Центральной Азии неоднократно обращались ученые разных поколений. Фундаментальные работы дореволюцион-

ного периода представлены такими авторами, как Н. Ф. Дубровин [1890], П. П. Семенов-Тянь-Шанский [1896], П. К. Козлов [1913] и др. В советский период его биография нашла отражение в работах Л. С. Берга [1949], в Известиях Всесоюзного географического общества [1940] и многих других трудах. В постсоветский период следует выделить работы Е. П. Гавриленковой [1999, 2011]. Основное внимание в трудах вышеперечисленных ученых было уделено биографии путешественника и результатам его деятельности по изучению разных сторон природы и географии Центральной Азии, в то время как оценке вклада исследователя в изучение этнографии народов региона места уделено крайне недостаточно. На восполнение этого недостатка, в частности, описания Н.М. Пржевальским разных сторон быта народов, направлена наша статья.

Источниками информации в рассматриваемом отношении послужили труды Н. М. Пржевальского, составленные им после каждой экспедиции в Центральную Азию. По своей сути это отчеты, содержащие сведения по различным областям научного знания, которые удалось собрать исследователю. Необходимо отметить, что сбор этнографического материала не являлся главной задачей экспедиции, он проводился нерегулярно и во многом зависел от предрасположенности к общению местного населения. Тем не менее Пржевальскому удалось собрать определенный объем материала по разным аспектам жизни народов региона по пути следования экспедиции.

Значительную часть в отчетах занимает описание хозяйственных занятий народов. Пржевальский зафиксировал отраслевую структуру занятий, по которой мы видим, что она включает отрасли как присваивающего, так и производящего хозяйства.

Присваивающее хозяйство, по данным исследователя, было представлено двумя отраслями — охотой и рыболовством. Из его материалов можно понять, что более значимую роль в жизни народов, занимающихся присваивающим хозяйством, играло рыболовство. Таковыми народами, как он отметил, являлись таримцы и лобнорцы [Пржевальский, 1888, с. 308–309].

Пржевальский обстоятельно описал процесс рыболовства, сопровождая его сведениями о том, какое время было наиболее благоприятным для подобного занятия, о способах рыбной ловли, а также инвентаре. Рыболовство начиналось ранней весной, а оканчивалось поздней осенью. Ловили рыбу двумя способами — с помощью небольших круглых сетей либо с использованием канав [Пржевальский, 1888, с. 47–48, 55], каждый из которых он подробно охарактеризовал.

О другой отрасли присваивающего хозяйства — охоте Н. М. Пржевальский не привел исчерпывающих сведений, отметил только, что охота была развита у лобнорцев, а ее объектом являлись утки [1888, с. 308].

Характеризуя отрасли производящего хозяйства, исследователь писал, что наиболее распространенной формой занятий было скотоводство, уточнив, какие племена и народности преимущественно им занимались. К таковым он отнес тибетцев, тангутов [1883, с. 328], голыков [1883, с. 237; 1888, с. 186], тургоутов [1883, с. 26], еграев [1883, с. 238], а также горных мачинцев [1888, с. 425]. Пржевальский оставил сведения о составе стада монголов, тибетцев, тангутов, еграев и мачинцев. К примеру, монголы разводили баранов, лошадей, верблюдов, а также крупный рогатый скот. В их стадах преобладали первые три вида животных, а меньше всего они разводили коз. Ученый отметил, что у монголов количеством животных измерялось богатство человека [1875, с. 39]. Тибетцы, тангуты, еграи и мачинцы в большем количестве разводили яков, баранов и ослов, в меньшем количестве — коров, лошадей и коз [1883, с. 238, 255, 416; 1888, с. 386, 425–426].

Еще одной отраслью производящего хозяйства, которую выделил ученый, являлось земледелие. В первую очередь он описал племена и народы, для которых оно являлось основой хозяйства: чархалыкцы, племя хурасан, дуланы, китайцы, далды, а также опре-

деленную группу мачинцев. Также он выделил народы, для которых земледелие играло вспомогательную роль: цайдамские монголы, тангуты-кам, таримцы и тургоуты.

Описывая земледельческие занятия, Пржевальский сообщил сведения о культивируемых у разных народов растениях. Лобнорцы, по его данным, в большем количестве выращивали зерновые культуры и хлопок, в меньшем — фрукты и овощи [1888, с. 308–310]. Чархалыкцы тоже выращивали зерновые культуры, садили арбузы, дыни, абрикосы, персики, сливы, виноград и гранаты, овощи морковь и лук и разводили табак [Он же, 1888, с. 351]. Племя хурасан выращивало рис, зерновые и бобовые культуры, овощи, фрукты, а также табак [1888, с. 363]. Тангуты-кам и мачинцы в небольшом количестве сеяли пшеницу для собственного пропитания [1888, с. 185, 370]. Цайдамские монголы часто не могли привезти хлеб из Китая, т. к. проживали далеко и именно поэтому частично стали сами заниматься земледелием и выращивали зерновые культуры [1888, с. 147–148].

Следующим аспектом характеристики народов Центральной Азии, сведения о котором привел исследователь, является пища. В материалах экспедиций приведены данные о разновидностях главной пищи монголов. Значительное место Пржевальский уделил описанию, какое именно мясо ели монголы и в каких количествах [1875, с. 37, 39; 1883, с. 148]. В сведениях о пище тибетцев он также описал ее разновидности, привел некоторые способы приготовления [1883, с. 255]. Также ученый привел данные о видах пищи и способах ее приготовления таримцев и лобнорцев [1878, с. 27, 52; 1888, с. 308]. Относительно тангутов и мачинцев путешественником были приведены данные только о разновидностях пищи [1875, с. 265–266; 1883, с. 344, 416; 1888, с. 423].

С достаточной полнотой ученый описал жилища народов Центральной Азии. При этом он разделил их на несколько типов — юрта, загородка из тростника, фанза, черная палатка, подземная сакля, глиняная сакля и деревянная изба. Исследователь оставил сведения о конструкции юрты, процессе ее сборки, планировке внутреннего пространства и особенностях внутреннего убранства в зависимости от материального положения человека [1875, с. 34–35]. Он отметил, что юрта являлась традиционным жильем монголов и тургоутов [1883, с. 26].

Аналогичные сведения он приводил и о следующем типе жилища — загородке из тростника, являющейся традиционным жилищем лобнорцев [1878, с. 51] и таримцев [Там же, с. 25]. Пржевальский очень подробно описал процесс сооружения такого жилища, начиная с постройки самой конструкции и заканчивая описанием внутренней планировки. По его мнению, загородка из тростника была непригодна для жизни, потому как элементарно не могла защитить жильцов от всевозможных неблагоприятных природных явлений [1878, с. 25–26; 1888, с. 306–307].

Исследователь также привел данные о сооружении, материалах для изготовления, а также внутреннем обустройстве следующего типа жилищ — черной палатки. Он отметил другое ее наименование — сатма [1875, с. 261–262; 1883, с. 415]. Такой тип жилища использовали тибетцы [1883, с. 254], хара-тангуты [1875, с. 261], еграи [1883, с. 237], а также некоторая часть тангутов [1883, с. 328] и кукунорских монголов [1875, с. 285].

Пржевальский также привел данные о процессе сооружения, планировке внутреннего пространства и убранстве еще одного типа жилища — подземной сакли [1888, с. 424], которая, по его замечанию, являлась универсальным жилищем мачинцев [1888, с. 126].

Весьма редким типом жилищ, отметил ученый, являлась деревянная изба. Такие жилища, по его сведениям, сооружали тангуты [1883, с. 328]. Пржевальский описал внешний облик избы, особенности ее постройки, при этом сравнил ее с курной белорусской избой [1875, с. 261–262, 264; 1883, с. 415].

Меньше всего сведений содержится о таких типах жилищ, как фанза и глиняная сакля, исследователь только привел данные о народах, которые использовали их в быту.

Например, фанзу сооружали для себя китайцы, далды [1875, с. 225] и оседлые харатангуты [1883, с. 344]. Глиняную саклю также называли юй, использовало же ее племя хурасан [1888, с. 363] и в редких случаях мачинцы [1888, с. 370].

Помимо хозяйственных занятий, пищи, жилищ Н. М. Пржевальский описал еще одну сторону быта народов Центральной Азии — их одежду, различая ее по изготовлению, полу, времени года, приведя сведения о дополнительных принадлежностях одежды, головных уборах, украшениях, всевозможных аксессуарах, об обуви.

Очевидно, что одежда народов зависела от климатических условий, но отпечаток накладывало и влияние соседних народов. К примеру, довольно часто ученый отмечал, что народы носили исключительно китайскую одежду: это монголы-сахары [1875, с. 39], алашаньские монголы [1883, с. 438], далды [1875, с. 225–226], тангуты [1883, с. 415], дунганы и киргизы [1883, с. 326]. Иногда он отмечал лишь составные части одежды, заимствованные у китайцев.

Пржевальский подробно описывает элементы мужской одежды, материал изготовления. Так, нательное белье было представлено рубашкой и длинными штанами [1878, с. 26, 52; 1883, с. 344]. У некоторых народов (конкретно каких — неизвестно) рубашка заменялась курткой из далембы, а монголы и тангуты и вовсе не носили нательное белье [1875, с. 33, 261; 1883, с. 147, 415; 1888, с. 184]. Летняя одежда мужчин, по его наблюдениям, состояла из халата, изготовленного в лучшем случае из шелка, а в худшем — из сукна или синей китайской далембы. Такой халат затягивали на талии поясом. Помимо халата, как он отметил, летней одеждой могло служить долгополое пальто. Обычную верхнюю одежду мужчин составляла баранья шуба, а у некоторых — пальто, утепленное изнутри шкурами уток [1878, с. 52]. Говоря об обуви, Пржевальский отмечает, что сапоги могли себе позволить только зажиточные, все остальные носили самодельные ботинки. Он также отразил вариации названий самодельных сапог: так, у некоторых они именовались чирки [1888, с. 306], а у других — чутулы [1883, с. 147]. Обувь, согласно его наблюдениям, носили только зимой. Также Пржевальский описал разновидности головных уборов некоторых народов по временам года [1878, с. 27, 52; 1883, с. 26, 147], а также дополнительные принадлежности мужского костюма [1875, с. 34; 1883, с. 344].

Ученый также дает информацию о составных частях одежды женщин, местами — о материалах изготовления. Нательное белье было то же, что и у мужчин. Повседневная летняя одежда была представлена тем же халатом, но его женщины носили нараспашку [1875, с. 34], поверх длинного балахона надевалась кофта без рукавов [1883, с. 71], также носили безрукавные платья назапах [1883, с. 329]. Зимой некоторые надевали теплую вязаную рубашку без рукавов [1883, с. 34] либо меховую шубу. Женские головные уборы, как и у мужчин, отличались разнообразием: например, у далдиянок он мог быть в форме квадрата довольно большого размера, и носили такие только молодые девушки [1875, с. 226]. Еще более интересным был большой кокошник с бахромой спереди, который сзади покрывался лоскутом далембы синего цвета, почти достигающим пояса [1883, с. 329]. Зимним головным убором женщин служила меховая шапка. Таримцы, отметил исследователь, помещали под нее белое полотенце, опустив его на спину, а передние концы завязав на подбородке [1878, с. 27]. Характеризуя одежду женщин, Пржевальский отмечал их любовь к украшениям. Так, они носили большие серебряные серьги, кольца, браслеты, красные бусы, а также любили украшать свое парадное одеяние.

Подводя итоги, следует сделать вывод о том, что за время экспедиций в Центральную Азию Николай Михайлович Пржевальский провел достаточно существенную работу по сбору сведений этнографического характера, в которых постарался всесторонне отразить быт народов. В области хозяйства ученый отразил его типологию и отраслевую структуру, виды разводимых животных, их соотношение и виды выращиваемых культур, спосо-

бы рыболовства, объекты охоты. Развернуто исследователем были представлены разновидности пищи народов и ее приготовление. Значительную часть этнографического материала, собранного путешественником, составляет характеристика жилища — его типология, внешнее и внутреннее описание. Не менее обширны сведения, характеризующие одежду, — исследователь отобразил ее различия по полу, сезону, изготовлению, а также проиллюстрировал различные дополнительные принадлежности и аксессуары, являющиеся неотъемлемой частью костюма. На основании вышесказанного мы делаем вывод, что в целом материалы и сведения о быте народов Центральной Азии, которые содержатся в наследии Н. М. Пржевальского, достаточно полны и обстоятельны.

### Литература

1. Берг Л. С. Очерки по истории русских географических открытий. М.; Л.: Изд-во Академии наук, 1949. 465 с.
2. Гавриленкова Е. П. Неизвестные страницы биографии Н. М. Пржевальского (160-летию со дня рождения посвящается). Смоленск: СПИУ, 1999. 144 с.
3. Гавриленкова Е. П. Неизвестные страницы жизни Н. М. Пржевальского (170-летию со дня рождения посвящается). Смоленск: Свиток, 2011. 212 с.
4. Дубровин Н. Ф. Николай Михайлович Пржевальский. Биографический очерк. СПб.: Военная типография, 1890. 602 с.
5. Известия Всесоюзного географического общества. Т. 72. Вып. 4–5. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1940. 705 с.
6. Козлов П. К. Николай Михайлович Пржевальский, первый исследователь природы Центральной Азии. СПб.: Тип. Т-ва п/ф «Электро-тип. Н. Я. Стойковой», 1913. 149 с.
7. Пржевальский Н. М. Из Зайсана через Хами в Тибет и на верховья Желтой реки. СПб.: Типография В. С. Балашева, 1883. 473 с.
8. Пржевальский Н. М. Монголия и страна тангутов: трехлетнее путешествие в Восточной нагорной Азии. Т. 1. СПб.: Типография В. С. Балашева, 1875. 381 с.
9. Пржевальский Н. М. От Кульджи за Тянь-Шань и на Лобнор. СПб.: Типография В. Безобразова и комп., 1878. 67 с.
10. Пржевальский Н. М. От Кяхты на истоки Желтой реки, исследование северной окраины Тибета и путь через Лобнор по бассейну Тарима. СПб.: Типография В. С. Балашева, 1888. 536 с.
11. Семенов П. П. История полувековой деятельности Императорского Русского географического общества, 1845–1895. Т. 1. СПб.: Типография В. Безобразова и комп., 1896. 468 с.

УДК 930.1

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-18-22

**МОНГОЛОВЕДЕНИЕ В БУРЯТСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ  
в 30–40-е гг. XX в.**

© Семушев Иван Николаевич

аспирант кафедры всеобщей и отечественной истории,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
ivansemushev@gmail.com

В 2022 г. Бурятскому государственному университету имени Доржи Банзарова исполняется 90 лет. Развитие монголоведческих исследований непосредственно связано с процессом становления и развития научных институтов и образовательных учреждений в Республике Бурятия. Основанные в 1932 г. кафедры истории и языкознания имели большое значение для развития отечественного монголоведения и гуманитарного знания в целом. В данной статье рассматривается развитие монголоведческих исследований в Бурятском педагогическом институте в 30–40-е гг. XX в.

Ключевые слова: Бурятский педагогический институт, БГПИ — БГУ, Бурятский государственный университет, Барадин, Хабаев, Алексеев, Козьмин, монголоведение.

**MONGOLIAN STUDIES  
AT BURYAT PEDAGOGICAL INSTITUTE IN 30-40s OF THE XXTH CENTURY***Ivan N. Semushev*

Post-Graduate Student  
Department of General and Domestic History,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
ivansemushev@gmail.com

In 2022 Dorzhi Banzarov Buryat State University turns 90 years old. The development of Mongolian studies in the Republic of Buryatia is directly related to the process of formation and development of scientific institutes and educational institutions in the region. Founded in 1932, the Department of History and the Department of Linguistics were of great importance for the development of national Mongolian studies and humanitarian knowledge in general. The article examines the development of Mongolian studies at the Buryat Pedagogical Institute in the 30-40s of the XX century.

*Keywords:* Buryat State University, BSU, Buryat Pedagogical Institute, Baradin, Khabaev, Alekseev, Kozmin, Mongolian studies.

Период 30–40-х гг. XX в. в истории развития монголоведения в Бурятии непосредственно связан с несколькими важными социальными и военно-политическими процессами и событиями: во-первых, с формированием высших учебных заведений в регионе и дальнейшим развитием научных учреждений и институтов, созданных в 1920-е гг.; во-вторых, с политическими процессами конца 1930-х гг., в первую очередь с «большим террором» 1937–1938 гг., оставившим заметный след в развитии науки и формировании базы научных кадров; в-третьих, конечно же, с Великой Отечественной войной 1941–1945 гг., значительно повлиявшей на состояние всего общества и советской науки в частности.

В 1932 г. на основе Бурят-Монгольского отделения Иркутского педагогического института, существовавшего с 1926 г. во главе с М. П. Хабаевым, был открыт Бурятский государственный педагогический институт (изначально Бурят-Монгольский агропедаго-

гический институт) — первое высшее учебное заведение в Бурят-Монгольской АССР. На базе института работали 4 отделения: физико-математическое, естествознания, литературно-лингвистическое, историко-экономическое. Согласно приказу от 10 февраля 1932 г., в новом институте было образовано 7 кафедр, среди которых — кафедра истории во главе с профессором Н. Н. Козьминым, кафедра языкознания во главе с назначенным и. о. профессора Б. Б. Барадиным и др.

Отдельно стоит отметить закрепленные за кафедрами учебные дисциплины. На кафедре языкознания велись такие курсы, как бурят-монгольский фольклор и литература, бурят-монгольский язык, история бурят-монгольского языка с диалектами; на кафедре истории — история народов СССР, хозяйство Бурятии, история Монголии и Бурят-Монголии [Осинский, 1999, с. 33].

Создание высшего учебного заведения в условиях нехватки профессиональных кадров стало важной вехой в истории развития республики. Привлечение специалистов из центра и других крупных городов сыграло важную роль в развитии образования и науки, формировании фундамента будущей новой советской системы высшего образования в регионе. Большое значение открытие института имело и для развития гуманитарного знания: изучение истории Бурят-Монголии, ее культуры и языка дало импульс дальнейшему развитию монголоведческих исследований в регионе.

Развитие монголоведения в Бурятском государственном педагогическом институте в определенный нами период в первую очередь связано с именами таких видных деятелей науки, как Н. Н. Козьмин, Б. Б. Барадин, Д. А. Алексеев, Д. Д. Дугар-Жабон, А. М. Хамгашалов, Е. М. Залкинд, Г. Н. Румянцев, Б. Д. Цыбиков и др.

Николай Николаевич Козьмин (1872–1938 гг.) — профессор кафедры краеведения Иркутского государственного университета, бывший заместитель председателя Госплана Бурят-Монгольской АССР, член правления и заместитель председателя Бурят-Монгольского научного общества имени Доржи Банзарова. В 1932 г. назначен заведующим кафедрой истории образованного института. В связи с последующим отъездом в 1934 г. профессора Н. Н. Козьмина и профессора В. П. Денисова в Иркутск и относительно небольшим количеством студентов-историков (22 чел. на 1934 г.) историко-экономическое отделение было закрыто и переведено в Иркутский государственный университет [Тармаханов, 2012, с. 10].

Среди основных направлений научной деятельности Н. Н. Козьмина помимо изучения истории Сибири XVII — начала XX в. и методологии исторического исследования выделяется изучение сибирских народов, а также вопросы монголоведения [Кузьмин, 2014, с. 352]. Н. Н. Козьмин в своих работах отстаивал тезис о том, что в Монголии и Бурятии уже в I тысячелетии н. э. существовал феодализм [Козьмин, 1934]. Данная точка зрения исследователя была раскритикована, так как, во-первых, шла вразрез с общепринятой формационной теорией, а во-вторых, из-за относительной неточности автора и недостаточной, по мнению критиков, доказательной базы.

Николай Николаевич Козьмин сыграл важную роль в становлении института и развитии монголоведения. За время работы заведующим кафедрой истории он читал лекции по монголоведению, якутоведению, вел курс, посвященный хозяйству республики [Осинский, 1999, с. 88].

Доказательства столь раннего перехода народов к феодализму были озвучены Н. Н. Козьминым в рамках состоявшейся в 1934 г. в Улан-Удэ дискуссии по вопросу о феодализме в истории бурят и монголов. Его на этом собрании причислили к тем ученым, которые на огромном этнографическом и отчасти историческом материале по скотоводческому периоду рисовали «совершенно определенно феодальные отношения, развернув-

шиеся на захвате земельных пастбищ верхушечными слоями общества» [К истории Бурят-Монголии, 1935].

С Бурятским педагогическим институтом связана жизнь и деятельность еще одного советского историка, востоковеда, исследователя истории и культуры бурятского народа Евгения Михайловича Залкинда (1912–1980).

Будучи студентом этнографического отделения географического факультета Ленинградского университета, Е. М. Залкинд участвовал в нескольких экспедициях в Бурятию. В 1939 г. он работал в качестве научного сотрудника, а в 1940 г. — начальника экспедиции, главной задачей которой являлся сбор коллекции из имущества бывших буддийских монастырей Бурятии, закрытых по распоряжению властей. Евгений Михайлович Залкинд, защитивший кандидатскую диссертацию в 1938 г. и окончивший аспирантуру по специальности «история и этнография», некоторое время работал в Ленинградском педагогическом университете. Великую Отечественную войну встретил в Ленинграде, откуда в тяжелом состоянии в 1942 г. был вывезен при эвакуации сотрудников Академии наук.

В годы Великой Отечественной войны в Бурятский педагогический институт из прифронтовой полосы прибыли новые преподаватели, в т. ч. профессор С. Н. Чеботарев, возглавивший кафедру истории (1941 г.), В. П. Тюшев, будущий заведующий кафедрой истории СССР (с 1943 г.), Н. Д. Шулунов и Е. М. Залкинд.

Е. М. Залкинд работал над своей монографией «Общественный строй бурят-монголов в XVII–XIX вв.». Откликаясь на потребности военного времени, он пишет брошюру «Нерушимая дружба бурят-монгольского и русского народов» [Залкинд, 1943]. В 1945 г. была опубликована написанная им биография крупного бурятского ученого и просветителя М.Н. Хангалова [Жизненный путь: эл. ресурс].

Георгий Никитич Румянцев (1903–1966) — советский монголовед, востоковед, исследователь бурятских летописей, истории и культуры бурят. Выпускник историко-лингвистического факультета Ленинградского государственного университета 1931 г. сотрудник Института востоковедения АН СССР в 1935–1939 гг., монгольского кабинета. В 1937 г. Г. Н. Румянцев совместно с К. М. Черемисовым издают монгольско-русский словарь. Со слов автора-составителя, словарь необходим был «для чтения современной прессы на монгольском языке [Полянская, 2020, с. 182]. Прибыл в Улан-Удэ в 1939 г. по приглашению Бурят-Монгольского научно-исследовательского института языка, литературы и истории. Г. Н. Румянцев занимался источниковедческой работой, собирал и систематизировал документы по истории Бурятии, ставшие в будущем основой его фундаментальных работ; изучал бурятские летописи, занимался их выявлением и описанием [Чимитдоржиев, 2003, с. 8–23]. Занимался переводом «Селенгинских хроник» и «Баргузинских хроник» на русский язык.

Помимо изучения истории и культуры монгольских народов в институте развивались исследования в области языкознания и литературоведения. Педагогический коллектив принимал непосредственное участие в издании различных учебных изданий и словарей. Александр Михайлович Хамгашалов [1940] выпустил работу «Опыт исследования бурят-монгольского стихосложения». В ней представлен анализ бурятского стихосложения, «основным является заключение автора о тонической системе бурятского стихосложения и теории «слова — стопы» [Дугаржапова, 2008, с. 68]. В 1941 г. А. М. Хамгашалов отправился на фронт. Прошел всю войну. Погиб 7 июля 1945 г., находясь в госпитале в Маньчжурии, на который напали японские солдаты. Погибли все находившиеся там раненые и медицинский персонал [Бессмертный полк: эл. ресурс].

Важной фигурой не только в процессе становления института, но и в развитии образования в Бурят-Монгольской АССР в целом был Базар Барадиевич Барадин (1878–1937). Известный монголовед, общественный деятель, первый нарком просвещения и первый

председатель Буручкома, с 1932 по 1935 г. он заведовал кафедрой языкознания литературно-лингвистического отделения института.

Б. Б. Барадин вместе с Ц. Ж. Жамцарано был вольнослушателем Санкт-Петербургского университета, где изучали монгольский, тибетский и санскрит под началом С. Ф. Ольденбурга и Ф. И. Щербатского. Совершил многочисленные поездки с целью сбора, систематизации и изучения фольклорного, литературного наследия монгольских народов к бурятам Забайкалья, а также в Монголию и Тибет [Полянская, 2017, с. 92]. После Февральской революции вернулся в Бурятию и начал принимать активное участие в общественно-политической жизни региона.

Работая заведующим кафедрой, Базар Барадиевич Барадин не переставал вести научную деятельность. Так, в 1932 г. выходит в свет его работа «Спорные вопросы орфографии бурят-монгольского нового литературного языка», в 1933 г. — «Фонетика. Графетика. Морфетика. Фразетика», в 1935 г. — «Бурят-монгольское языкознание и его задачи». В том же 1935 г. он был командирован Институтом культуры в Институт востоковедения Академии наук СССР, откуда переведен в Ленинградский институт языка, истории и литературы преподавателем монгольского языка. Лингвистические труды Б. Б. Барадина свидетельствуют о том, что им были заложены теоретические и практические основы единства письменного и разговорного бурятского языка [Алексеева, 2006, с. 13].

Значимую роль в формировании будущих национальных кадров в области монголоведения, филологии и истории сыграл Дмитрий Андрианович Алексеев (1908–1973). Д. А. Алексеев получил образование в Ленинградском институте философии, литературы, истории (ЛИФЛИ, затем ЛГУ). С 1932 г. учился на монгольском отделении. В 1940 г. успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Данная работа вышла отдельной монографией уже в 1941 г. в Улан-Удэ [Алексеев, 1941]. Завершив обучение и защитив диссертацию, был назначен заведующим сектором языка и письменности научно-исследовательского института языка и литературы, а также преподавал бурятскую литературу и бурят-монгольский язык в Бурятском педагогическом институте. После окончания Великой Отечественной войны Д. А. Алексеев поступил в докторантуру в Ленинграде и был приглашен на должность заведующего кафедрой монгольской филологии восточного факультета.

В период 1930–1940-х гг. монголоведческие исследования в Бурятском педагогическом институте не носили систематического характера, что связано как с началом формирования системы высших учебных заведений в регионе (а также, например, с закрытием кафедры истории в институте), так и с общей ситуацией с развитием науки в стране. Несмотря на это, вклад преподавателей института в отмеченный нами период времени в изучение истории и культуры монгольских народов является крайне важным. В статье представлены краткие биографии и описание научной деятельности отдельных исследователей монгольских народов, поэтому данная проблема требует дальнейшего, более подробного изучения.

#### Литература

1. Алексеев Д. А. Наречие в бурят-монгольском языке. Улан-Удэ: Бурмонгиз, 1941. 119 с.
2. Алексеева Л. Ц. Базар Барадин — исследователь истории и культуры монгольских народов: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ, 2006. 35 с.
3. Бессмертный полк. Улан-Удэ. Хамгашалов Александр Михайлович // Бессмертный полк. Официальный сайт движения. URL: <https://www.moypolk.ru/soldier/hamgashalov-aleksandr-mihaylovich> (дата обращения: 27.01.2022). Текст: электронный.
4. Дугаржапова Т. М., Александрова Е. С. О ритмической природе стиха монголоязычных народов // Гуманитарный вектор. Серия «Педагогика, психология». Чита, 2008. С. 67–74.

5. Жизненный путь Е. М. Залкинда (1912-1980) — АШПИ // Алтайская школа политических исследований. URL: <http://ashpi.asu.ru/ic/?p=1620> (дата обращения: 25.01.2022). Текст: электронный.
6. Залкинд Е. М. Нерушимая дружба бурят-монгольского и русского народов. Улан-Удэ: Бурмонгиз, 1943. 30 с.
7. К истории Бурят-Монголии. Материалы дискуссии, состоявшейся в июне 1934 г. в Улан-Удэ. М.; Л., 1935. 180 с.
8. Козьмин Н. Н. К вопросу о турецко-монгольском феодализме. Москва; Иркутск: ОГИЗ, 1934. 151 с.
9. Кузьмин Ю. В. Иркутская школа монголоведения в первой четверти XX века. Профессор Н. Н. Козьмин: историк и востоковед (1872–1938) // Россия и Монголия в начале XX века: дипломатия, экономика, наука: сборник научных трудов III международной научно-практической конференции. Иркутск, Улан-Батор: Изд-во БГУЭП, 2014. Ч. 1. С. 348–356.
10. Осинский И. И. Alma Mater. Улан-Удэ, 1999. 230 с.
11. Полянская О. Н. Монголоведение в СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 годов // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15. № 6. С. 180–188.
12. Полянская О. Н. Российское монголоведение в 30-е гг. XX в.: люди и судьбы // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2017. Вып. 3. С. 90–94.
13. Тармаханов Е. Е. 80 лет историческому факультету БГПИ — БГУ // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. Вып. 7. С. 10–12.
14. Хамгашалов А. М. Опыт исследования бурят-монгольского стихосложения / Бур.-Монг. гос. н.-и. ин-т языка, лит. и истории. Улан-Удэ: Бургиз, 1940. 88 с.
15. Чимитдоржиев Ш. Б., Лыскова В. Ц. Георгий Никитич Румянцев — ученый-востоковед: очерки. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. С. 8–23.

УДК 930 (517.3)

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-23-27

## **ВОПРОСЫ МИРОВОГО И РОССИЙСКОГО МОНГОЛОВЕДЕНИЯ: СОЗДАНИЕ СПРАВОЧНИКА МИРОВОГО МОНГОЛОВЕДЕНИЯ**

© **Василенко Виктория Александровна**

кандидат исторических наук, младший научный сотрудник архива,  
Санкт-Петербургский филиал Архива РАН;  
доцент, Санкт-Петербургский университет технологий и экономики  
Россия, Санкт-Петербург  
vasil-vic79@yandex.ru

© **Кузьмин Юрий Васильевич**

доктор исторических наук, профессор,  
Байкальский государственный университет  
Россия, г. Иркутск  
Kuzminuv@yandex.ru

© **Полянская Оксана Николаевна**

кандидат исторических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
polgrab@mail.ru

Представлены проблемы истории мирового и российского монголоведения. Предложена идея создания справочника мирового и российского монголоведения в 3 томах. Обоснована структура справочника «Российские исследователи Монголии XIX–XX вв.: биобиблиографический справочник».

**Ключевые слова:** мировое и российское монголоведение, справочник, творческие биографии, библиография, источниковедение, история науки.

**Финансирование.** Грант РФФИ 20-59-44008 Монг\_а Мировое российское монголоведение: национальные школы, концепции, персоналии.

## **ISSUES OF WORLD AND RUSSIAN MONGOL STUDIES: HANDBOOK OF WORLD MONGOL STUDIES CREATION**

*Victoria A. Vasilenko*

Cand. Sci. (Hist.), Junior Researcher at the Archives,  
St. Petersburg Branch of the Archives of the Russian Academy of Sciences;  
A/Prof., St. Petersburg University of Technology and Economics  
Saint Petersburg, Russia  
vasil-vic79@yandex.ru

*Yurii V. Kuzmin*

Dr. Sci. (Hist.), Prof.  
Baikal State University  
Irkutsk, Russia  
kuzminuv@yandex.ru

*Oksana N. Polyanskaya*  
Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.  
Head of the Department of General and National History  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
polgrab@mail.ru

History of World and Russian Mongol studies and its issues are presented in the paper. The idea of creating the Handbook of World and Russian Mongolian Studies in 3 volumes is proposed. The structure of the Reference Book «Russian researchers of Mongolia of the XIX – XX centuries: a bibliographic reference book» is substantiated.

*Keywords:* World and Russian Mongolian studies, Reference book, creative biographies, bibliography, source studies, history of science.

*Financing:* Grant of Russian Foundation for Basic Research 20-59-44008 “World on Russian Mongolian Studies: national schools, concepts, personalities”.

Мировое и российское монголоведение — важная часть мирового востоковедения. Монголоведение формировалось совместными усилиями российских, французских, немецких, британских исследователей кочевой монгольской цивилизации, ее оригинальной культуры. В последнее тридцатилетие мировое монголоведение имеет благоприятные условия для своего развития и реализации научных проектов. Монголия превратилась в центр мирового монголоведения, а Россия сохранила лидирующие позиции в мировом зарубежном монголоведении. Российская школа монголоведения сформировалась как интернациональная научная школа (русские, немцы, буряты, калмыки, поляки и др.). В настоящее время созданы условия для глубокого анализа генезиса и этапов российского монголоведения, перехода от описательности к анализу и обобщению истории российского и мирового монголоведения. Монголоведение формировалось и развивалось как комплексное учение о монгольских науках, длительное время не существовало разделения на монгольское языкознание, этнологию, историю, источниковедение и историографию. К настоящему времени накоплен огромный научный материал по истории, экономике, политике, международным отношениям в истории Монголии. Появились новые научные центры, новые научные журналы и издания, серьезно изменилось содержание исследований. Восстановлена тематика традиционного российского востоковедения, подготовлены и изданы творческие биографии известных и забытых российских монголоведов за два века развития российской науки, проведены крупные международные конференции, восстановлены научные связи с мировыми востоковедными центрами. Активно заработала Международная ассоциация монголоведения, выросла публикационная активность научных центров. Появилось новое поколение российских монголоведов, владеющих восточными и западными языками, современной методикой и методологией научных исследований.

В научный оборот введены новые и оригинальные монгольские исторические источники [Кузьмин, Свинин, 2014; Монголия... 2021], усилился интерес к историографическим исследованиям истории Монголии, все чаще появляются библиографические указатели по монгольской тематике [Бойкова, 2005; Гольман, 2004; Кононов, 1989; Милибанд, 1995]. Историографические публикации М. И. Гольмана, Ш. Б. Чимитдоржиева, Д. Б. Улымжиева, Н. Н. Крадина, В. Д. Дугарова, Б. В. Базарова, Л. В. Кураса, И. В. Кульганек, В. В. Грайворонского, О. Н. Полянской, Ц. П. Ванчиковой, В. Э. Раднаева, Е. В. Бойковой, Т. И. Юсуповой, А. Н. Хохлова, В. Г. Дацышена, М. К. Басханова, С. Г. Кляшторного, Е. И. Лиштованного создают прочную основу для подготовки обобщающего и аналитического исследования по истории и современному состоянию россий-

ского монголоведения. Публикации М. И. Гольмана, А. О. Гомбоева, Ж. Урангуа, А. С. Хеубшман создали основу для подготовки словаря зарубежного монголоведения.

Назрела необходимость создания и формирования полного библиографического справочника мирового и российского монголоведения. В рамках совместного научного проекта РФФИ «Мировое и российское монголоведение: национальные школы, концепции, персоналии» российскими участниками проекта (Ю. В. Кузьмин, О. Н. Полянская, Е. В. Нолев, В. Д. Дугаров, В. А. Василенко) подготовлен к печати справочник «Российские исследователи Монголии XIX — начала XXI в.» (около 700 стр.). Собран материал и продолжается напряженная работа монгольских (научный руководитель профессор МонГУ Ж. Урангуа) и российских участников по теме «Зарубежные исследователи Монголии». Монгольские ученые сосредоточились на изучении национальных школ мирового монголоведения стран Востока: КНР, Японии, Южной Кореи, Турции, а российские ученые — на западном монголоведении (Германия, Франция, Чехия, Польша, Венгрия, Болгария и др.). Отдельный том будет посвящен монгольским исследователям, которые занимаются национальной историей.

В настоящее время имеются научные работы по историографии отдельных национальных школ монголоведения в обзорном виде (М. И. Гольман, А. О. Гомбоев, А. С. Хеубшман) и отсутствуют обобщающие исследования, посвященные научным связям, взаимодействию и взаимовлиянию научных идей, концепций и дискуссионных проблем истории Монголии, крупным ученым-монголоведам. До сих пор слабо прослежены связи национальных школ мирового монголоведения, взаимодействие и взаимовлияние национальных центров изучения истории, культуры Монголии.

В процессе составления справочника выяснилась необходимость расширения рамок данного исследования и включения в его состав также специалистов смежных отраслей науки: китаеведения, тюркологии, буддологии, тибетологии, а также краеведения и истории русского зарубежья, специалистов по истории Монгольской империи и Золотой орды. Разумеется, в справочник также были включены и практические работники: дипломаты, военные специалисты, православные миссионеры, путешественники, купцы, журналисты, которые опубликовали интересные и важные исследования по истории, экономике и культуре Монголии. В справочник вошли российские археологи, этнологи, лингвисты и литературоведы, географы и геологи. Однако большая часть представителей естественных наук России — исследователей Монголии еще ждет своего историка. Также мы надеемся, что скоро появятся справочники и словари российских археологов, лингвистов, этнологов по монгольской тематике, список которых значительно шире, чем представлено в нашем исследовании.

Серьезной проблемой оказался список библиографий исследователей, его объем. В нашем варианте он оказался различным для многих авторов, в силу нашей информированности и имеющихся списков. Надеемся, что создание специализированных списков отдельных узких специалистов будет точно полным и корректным.

История российского монголоведения — предмет постоянного интереса российской науки, об этом убедительно свидетельствуют публикации Н. И. Веселовского «Сведения об официальном преподавании восточных языков в России» (1879 г.), В. В. Бартольда «История изучения Востока в Европе и России» (1925 г.), А. Н. Кононова «Биобиблиографический словарь отечественных тюркологов. Дооктябрьский период» (1989 г.), «Очерки истории русского востоковедения» (1953–1963 гг.), «История отечественного востоковедения до середины XIX века» (1990 г.), «История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 г.» (1997 г.). Фундаментальные работы Б. Я. Владимирцова, Ц. Жамцарано, Н. Н. Поппе, Н. Н. Козьмина, Н. П. Шатиной, Л. С. Пучковского, И. И. Иориша, А. П. Окладникова, В. В. Свинина, В. С. Мясникова, А. Н. Хохлова,

В. Г. Дацышена, З. К. Касьяненко, И. В. Кульганек и многих других ученых внесли важный вклад в изучение истории российского востоковедения и монголоведения в XX в. [Гольман, 2004; Дацышен, 2016, 2015; Дугаров, 2014; Кузьмин, 2014].

Политическим руководством России поставлена важная цель — расширение экономического, научного и образовательного сотрудничества с Монголией, поэтому исследование современного монгольского и мирового монголоведения, которое формулирует и определяет дальнейшее развитие международных отношений, представляется нам важной и современной задачей.

Существующие обзорные статьи по истории и современному состоянию монголоведения в отдельных странах не соответствуют требованиям времени и настоятельно требуют качественного анализа национальных школ монголоведения и анализа состояния гуманитарной научной мысли различных стран. История российского монголоведения также нуждается в современной и аналитической оценке, т. к. существующие публикации носят обзорный характер и не отражают всех сложностей становления и развития этой области востоковедения. Российское монголоведение трижды в своей истории (1917 г., 1938–1939 гг., 1986–1991 гг.) качественно меняло идейные направления и методологию исследований, что сказалоcь вызвало проблемы и трудности в современном развитии российского монголоведения. Сравнительный анализ истории становления и развития российского монголоведения в контексте мировой востоковедной науки и монголоведения позволит осуществить более качественную и профессиональную характеристику не только мирового, но и российского монголоведения. Современное российское монголоведение переживает несомненный расцвет своего развития, но, к сожалению, имеются трудности и проблемы, требующие разрешения. Потенциал российского монголоведения колоссальный, необходимо только создать условия, а российские монголоведа успешно решат поставленные задачи. Современные центры российского монголоведения: Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, сектор Монголии Института востоковедения РАН, Институт восточных рукописей РАН, кафедра монголо-тибетской филологии, восточный факультет Бурятского госуниверситета, Иркутский госуниверситет и Центр изучения Монголии Байкальского госуниверситета (г.Иркутск), научные центры монголоведения в Кызыле, Элисте, Чите обладают широкими возможностями научного изучения исторического прошлого и современного состояния дружественной Монголии. Современная геополитическая ситуация и особенно усилия США по активизации своего влияния в Монголии настоятельно требуют оптимизировать научное изучение мирового монголоведения и координацию российских центров национального монголоведения.

Историографический обзор и первичный анализ российского монголоведения позволяют сделать вывод о процессе старения кадров традиционного монголоведения и небольшом притоке молодых специалистов. Одновременно смежные области востоковедения и российской истории расширяют круг проблем истории и культуры Монголии. Принцип системности позволил рассмотреть функциональные связи на междисциплинарном и международном уровнях в исторической ретроспективе и современной науке, которые детерминировали выделение отдельного научного направления — монголоведения.

Применение хронологического метода дало возможность проанализировать движение научной мысли России, смену концепций, взглядов и идей, что позволило выявить связи дореволюционного этапа (до 1917 г.) и современного монголоведения (с 1990-х гг.). Сочетание историко-генетического и системного метода помогло раскрыть и показать внешние по отношению к исторической науке факторы, определяющие изменения проблематики монголоведных исследований в различные исторические периоды, а также проследить формирование научных институтов, центров и школ. Персонализации вклада

отдельных ученых-монголоведов в развитие дисциплины способствовало применение биографического метода, использование материалов анкет монголоведа и автобиографий.

Формирование современной истории развития российского монголоведения XIX — XX вв. и полной картины современного мирового монголоведения, его национальных школ и творческих биографий ведущих монголоведов мира позволит подвести предварительные итоги развития важной отрасли востоковедной науки, выявить «белые пятна» в исследованиях и наметить пути дальнейшего успешного продвижения, научной консолидации мировой научной мысли и лучшего понимания друг друга.

### **Литература**

1. Басханов М. К. Русские военные востоковеды до 1917 года. Биобиблиографический справочник. М.: Восточная литература, 2005. 295 с.
2. Бойкова Е. В. Библиография отечественных работ по монголоведению 1946–2000 гг. М.: Восточная литература, 2005. 687 с.
3. Библиография монгольской революции 1921 г. / отв. ред. Л. В. Курас, Н. Хишигт; науч. ред. С. В. Васильева, сост. Л. В. Курас, Н. Хишигт, Ч. Батдорж, Б. Д. Цыбенков, Ц. С. Очиров, Н. Наражаргал. Улан-Удэ; Иркутск: Оттиск, 2021. 320 с.
4. Гольман М. И. Монголоведение на Западе (центры, кадры, общества). 50-е — середина 90-х годов XX века. М.: Институт востоковедения РАН, 2004. 334 с.
5. Дацышен В. Г. Изучение истории Китая в Российской империи: монография. М.: Проспект, 2016. 192 с.
6. Дацышен В. Г. История русского китаеведения. 1917–1945. М.: Весь мир, 2015. 352 с.
7. Дугаров В. Д. Российская историография истории Монголии. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2014. 376 с.
8. История отечественного востоковедения до середины XIX века. М.: Наука, 1990. 435 с.
9. История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 года. М.: Восточная литература, 1997. 536 с.
10. Кононов А. Н. Биобиблиографический словарь отечественных тюркологов. Дооктябрьский период. М.: Наука, ГРВЛ, 1989. 300 с.
11. Кузьмин Ю. В., Свинин В. В. Иркутская школа монголоведения (XVIII–XX вв.). Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2014. 438 с.
12. Милибанд С. Д. Биобиблиографический словарь отечественных востоковедов с 1917 г. Кн. 1. М — Я. М.: Наука, 1995. 765 с.
13. Полянская О. Н. Профессор О. М. Ковалевский и Бурятия (1-я половина XIX века). Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2001. 140 с.
14. Полянская О. Н. Монголоведение в России первой половины XIX века: О. М. Ковалевский и А. В. Попов. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2019. 324 с.
15. Монголия XX века и российско-монгольские отношения: история и экономика: мат-лы междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию установления российско-монгольских дипломатических отношений (Иркутск, 28 мая 2021 г.). Иркутск: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2021. 258 с.
16. Улымжиев Д. Б. Монголоведение в России во второй половине XIX — начале XX в. Петербургская школа монголоведения. Улан-Удэ, 1997. 216 с.
17. Юсупова Т. И. Советско-монгольское научное сотрудничество: становление, развитие и основные результаты (1921–1961). СПб.: Нестор-История, 2018. 312 с.

## II. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЦЕССЫ ВО ВНУТРЕННЕЙ АЗИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 2(091)

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-28-32

### ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ НОВЫХ РЕЛИГИЙ

© **Ахмадулина Светлана Зиннатовна**

кандидат исторических наук, доцент

lana\_clio@mail.ru

© **Очиров Ананда Аюрович**

ассистент,

ananda97@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

Последнее десятилетие российской истории XX в. обозначено возникновением духовного явления, которое получило название «новые религии или нетрадиционные религии, в негативной коннотации секты, тоталитарные культы». Рассматривая причины появления и распространения новых религий, мы обращаемся к религиозным комплексам, получившим широкое распространение во второй половине 20 столетия в США, ряде стран Западной Европы, Азии, с 1990-х гг. в России. Современная религиозная ситуация в нашей стране неоднозначна, возникают проблемы, которые затрагивают государственные интересы, связанные с возникновением такого понятия, как духовная безопасность, отражающего беспокойство деятельностью некоторых новых религий. Этот вопрос особенно актуален для Республики Бурятия, учитывая ее геополитическое расположение, отдаленность от традиционных духовных центров, высокий уровень синкретизма разных религиозных комплексов, создание локальных религиозных новаций. Вопрос, связанный с анализом причин появления и распространения новых религий, важен не только в контексте региональных процессов, но имеет и методологическое значение для выявления общероссийских тенденций развития этого феномена.

**Ключевые слова:** новые религии, нетрадиционные религии, новые религиозные движения (НРД), секта, Республика Бурятия.

### REASONS FOR EMERGING AND SPREADING NEW RELIGIONS

*Svetlana Z. Akhmadulina*

Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.

lana\_clio@mail.ru

*Ananda A. Ochirov*

Assistant Lecturer

ananda97@mail.ru

Dorzhii Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

The last decade of the Russian history of the twentieth century is marked by appearing a spiritual phenomenon that was called new religions or non-traditional religions, in the negative connotation of

sects, totalitarian cults. Considering the reasons for emerging and spreading new religions, we turn to religious complexes that became widespread in the second half of the 20th century in the United States, a number of countries in Western Europe, Asia, and in Russia since the 1990s. The current religious situation in our country is ambiguous, there are problems that affect the state interests associated with the emergence of such a concept as spiritual security. This concept reflects concern about the activities of some new religions. This issue is especially relevant for the Republic of Buryatia, given its geopolitical location, remoteness from traditional spiritual centers, a high level of syncretism of various religious complexes, and the creation of local religious innovations. The issue related to the analysis of the causes of the emergence and spread of new religions is important not only in the context of regional processes, but also has methodological significance for identifying all-Russian trends in the development of this phenomenon.

*Keywords:* new religions, non-traditional religions, new religious movements (NSD), sect, Republic of Buryatia.

Активное распространение новых религий в современном мире вызывает необходимость обратиться к анализу причин этого явления с использованием конкретно-исторического подхода. Возникновение новых религий на всех исторических этапах развития человеческого общества свидетельствует о наличии общеисторических причин их появления.

Новая религиозная идеология всегда выступала в истории средством идеологической дискредитации существующего социального строя, моральным обоснованием его непригодности, призывом к его устранению. Зачастую идеология новых религиозных движений служит прологом к социальным преобразованиям, основанным на стремлении обрести рай на земле, и даже реализуется в некоторых социально-утопических экспериментах. В противостоянии новой религиозности отжившей свой век социальной действительности заключается одна из общеисторических причин ее появления [Балагушкин, 1999, с. 36].

Следующая причина обусловлена консерватизмом традиционных религиозных платформ, которые со временем входят в противоречие с трансформирующейся социокультурной действительностью. Им все труднее становится приспосабливаться к новым условиям, и они вынуждены бывают «потесниться» и уступить место новым религиям, более адекватно отвечающим общественным потребностям [Дударенок, 2004, с. 33].

Также одной из общеисторических причин появления новых религий выступает изменение религиозного сознания у определенной части верующих, которым традиционные институты (например, церкви) начинают казаться «закостеневшими», даже «мертвыми» [Эпштейн, 1994, с. 29]. В обществе начинают развиваться стремления найти новую веру, способную дать новые смыслы о своем месте и значимости на земле [Балагушкин, 1999, с. 36–37].

В современном мире первая волна новых, нетрадиционных для регионов религий возникла в странах Запада во второй половине XIX в., наиболее яркими и известными проявлениями которых выступили спиритизм и теософия Е. Блаватской [Разоблаченная...]. Массовое появление нетрадиционных религий отмечалось в Японии в послевоенный период. Вторая волна новых религиозных движений охватила Западную Европу и США в 60–70-е гг. XX в. Падение коммунистических режимов в СССР и странах Восточной Европы повлияло на широкое распространение новой религиозности в России, на Украине и других странах СНГ [Религиозные..., 2007, с. 224–225].

Современная эпоха имеет свои особенности. Исследователи единодушно указывают на ряд острых социальных проблем и противоречий в современных индустриально развитых странах как на условия, способствующие распространению новых религиозных движений [Григорьева, 2002]. В последней четверти 20-го столетия появились серьезные со-

циально-экономические проблемы — инфляция, обнищание населения, массовая безработица, распространение преступности, терроризма и другие социальные проблемы общества. Пагубное воздействие индустрии на окружающую природную среду, страх перед ядерной катастрофой — все это отразилось на изменении общественного сознания. Государственные и традиционные церковные структуры не всегда были способны защитить приоритеты гармонизации общественной жизни в условиях рыночной природы современного общества. В сложившихся условиях новые религии остро почувствовали психологическую потребность общества в новых идеях. Они быстро отреагировали на необходимость реформирования общественных систем. В частности, были созданы различные программы по защите окружающей среды, предотвращению ядерных катастроф, оздоровительные, программы по саморазвитию личности и овладению методами психорегуляции и др. [Балагушкин, 1999, с. 39].

С другой стороны, удовлетворение многих видов потребностей прямо или косвенно грозит снижению работоспособности и даже разрушению общественной системы. Примеры — наркомания, курение, алкоголизм и т. п. Даже безудержное потребление все более престижных вещей приводит к разрушению гипертрофированным общественным производством биосферы планеты [Новиков, 1996], все требует строгого аскетизма, отказа от технического прогресса и даже возврата к «естественному состоянию» первобытной эпохи человечества.

Обратимся к обстоятельствам, при которых новые религиозные движения появились в России в постсоветский период. Вначале сказалась весьма неблагоприятная социальная и духовная атмосфера 1970-х — начала 1980-х гг., ее негативное воздействие на настроения в обществе подтачивало высокие нравственные ценности, присущие нашему народу [Фурман, 1989, с. 13]. Последующий период начала 1990-х гг. усилил тенденции массовой религиозной конверсии жителей страны, что подтверждает закономерность — углубление системного кризиса сопровождается усилением религиозных исканий.

Одна из иллюзий заключалась в вере в построение коммунистического общества, которое целиком и полностью очистится от «религиозных предрассудков» и станет атеистическим [Гараджа, 1989, с. 23–24]. Другая иллюзия советской идеологии заключалась в ее собственной идентификации с «научным» атеизмом. Мы видим, что официальная идеология советского государственного строя выступала как разновидность светской религии. К тому же идеология большевизма обладала, по замечанию Н. Бердяева, всеми соответствующими атрибутами: своими непререкаемыми авторитетами, догмами, писаниями, обрядами и святыми [Бердяев, 1992, с. 7]. Современный исследователь этой проблемы А. Пименов прямо говорит о «советской религии» [1997, с. 276–291].

Затрагивая тему «советской религии», А. Мень отмечает, что «отход от принципа секулярного государства» произошел в период правления Сталина, для которого сохранение религии даже в подчиненном виде было весьма рискованно. Мы наблюдаем рецидив человекобожия. Бог должен быть один — тот, что в Кремле, и вера в него призвана стать господствующей государственной идеологией. Вождь — единственный оракул и носитель истины. Его не лимитирует даже формально исповедуемый им марксизм, ибо сам Вождь полностью олицетворяет его доктрину» [Мень, 1989, с. 104].

Мы понимаем, что коммунистическая идеология оформила свое догматическое выражение при советской власти и в определенной степени создавала предпосылки религиозных исканий советских граждан. Эти искания начали претворяться в жизнь в условиях системного кризиса советского строя и крушения надежд людей на достижение обещанного всеобщего земного счастья — «коммунистического светлого будущего» [Дударенок, 2004, с. 32]. Кто не смог примириться с несостоятельностью светской утопии, обратился за утешением к религиям, в том числе нетрадиционным.

И.Я. Кантеров, объясняя причины популярности новых религий в России с 1990-х гг., выделяет факторы, которые способствовали их активизации [2001, с. 69–71].

Во-первых, это глубокий кризис, а затем и распад существовавшей экономической и идеологической системы. Последствия происходящих перемен, по его мнению, выбивают у многих людей почву из-под ног, порождают чувства страха и неуверенности. Отсюда — противоречия между стремлением человека к лучшей жизни и реальными факторами социального бытия. К тому же в условиях инфляции, безработицы, преступности, разрыва связей между поколениями многие люди разочаровываются в светских идеологиях, в их способности обеспечить преобразование общества в интересах большинства населения. Это порождает потребность в целостном, стабильном мировоззрении, контуры которого различаются в зависимости от социального статуса, профессии, возраста и т. д. Плохо совместимый с «диким» рынком духовный поиск части россиян обращается к коммунам, к коллективам «братьев-единомышленников», создаваемых новыми религиозными движениями. Почти все действующие в России религиозные новообразования предлагают свои проекты радикального переустройства мира «здесь и сейчас»; как правило, эти рецепты исправления людей и общества отличаются простотой и доступностью, что делает их привлекательными для молодежи.

Во-вторых, успех проповедников и миссионеров новых религиозных движений, по мнению И.Я. Кантерова, обусловлен недостаточной активностью миссионеров «исторических религий». Кроме того, некоторые традиционные церкви ассоциируются у части российского населения, главным образом молодежи, с институтами, где верующие лишь пассивно участвуют в богослужениях и соблюдении обрядов, а жесткие уставы не дают возможности для самовыражения, что направляет духовные искания к альтернативным формам религиозности. Активность зарубежных миссионеров мало отличается от рекламы товаров и услуг, к которым начинают привыкать российские граждане.

В этом отношении большой, густонаселенный город создает самые благоприятные условия для миссионеров нетрадиционных религий, т. к. психология рынка рекламы проявляется у населения крупных городов гораздо сильнее, чем у жителей небольших городов или сел.

В-третьих, возникновению и распространению новых религиозных движений в России в немалой степени благоприятствовала возобладавшая в церковно-государственных отношениях и в средствах массовой информации установка о религиозном плюрализме как фундаменте реальной свободы совести и неременном условии принадлежности государства к категории демократических. Данная установка положена в основу закона РСФСР 1990 г. «О свободе вероисповедания и религиозных объединениях». В соответствии с ним государство проявляет терпимость к самому широкому спектру религиозных взглядов и убеждений своих граждан, гарантируется не только свобода выбора вероисповедания, но и право на беспрепятственную смену религиозных убеждений.

В-четвертых, внимание к религиям иностранного происхождения нередко продиктовано общим интересом к жизни Запада и зарубежного Востока. Многие адепты новых религиозных движений раньше изучали иностранные языки, знакомились с традициями иноземной культуры, философии и религии. Этот интерес особенно усилился после 1985 г., когда появилась возможность непосредственных контактов и общения с зарубежными миссионерами.

В результате к концу века Россия стала ареной очень широкого, без преувеличения повсеместного распространения, самых разнообразных нетрадиционных религий, что, впрочем, можно рассматривать в качестве закономерного явления для большинства стран современного мира.

Таким образом, общие причины появления и распространения новых религиозных движений в Бурятии как российском регионе — социально-политические и духовно-идеологические условия, сложившиеся в стране в последней четверти XX в., что способствовало бурному религиозному поиску определенной части населения, а также облегчило миссионерскую активность адептов новых религиозных движений иностранного происхождения. Тем не менее следует отметить, что данное явление закономерно для всех регионов страны, ибо появление в определенные исторические периоды нетрадиционных религий есть общеисторическая закономерность, периодически проявляющая себя в истории любого общества.

#### Литература

1. Балагушкин Е. Г. Нетрадиционные религии в современной России. М., 1999. 241 с.
2. Бердяев Н. Марксизм и религия. Прага, 1929. 48 с.
3. Бердяев Н. А. Русская идея // Мыслители русского зарубежья. М., 1992. 461 с.
4. Дударенок С. М. Причины распространения нетрадиционных религий в постсоветской России // Культура и культурология на Дальнем Востоке. Владивосток, 2004. С. 32–42.
5. Гараджа В. И. Переосмысление // На пути к свободе совести. М., 1989. С. 23–24.
6. Григорьева Л. И. Религии «Нового века» и современное государство (Социально-философский очерк). Красноярск, 2002.
7. Кантеров И. Я. Новые религиозные движения в США и России: сравнительный анализ // Религиоведение. 2001. № 1. С. 69–71.
8. Мень А. Религия, культ личности и секулярное государство // На пути к свободе совести. М., 1989. С. 104.
9. Новиков Д., Гребнев Е., Панаев Э. Тупик или будущее цивилизации? // Интеллектуальный мир. 1996. № 11.
10. Пименов А. Непрошедшее прошлое: к характеристике нетеистической религиозности // Религия, магия, миф: совр. филос. исслед. М., 1997. С. 286.
11. Блаватская Е. П. Разоблаченная Изида. Т. 2. Ключ к тайнам древней и современной науки и теософии. М., 2018. 848 с.
12. Религиозные организации Приморского края: Словарь-справочник / С. М. Дударенок, М. Б. Сердюк, Д. А. Владимиров; под ред. Е. А. Поправко. Владивосток, 2007. С. 224–225.
13. Фурман Д. Е. Религия, атеизм и перестройка // На пути к свободе совести. М., 1989. С. 13.
14. Эпштейн М. Новое сектантство. Типы религиозно-философских умонастроений в России (1970–1980 гг.). М., 1994. С. 29.

УДК 339(091)(517.3)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-33-35

**СТАНОВЛЕНИЕ РУССКОЙ ТОРГОВЛИ В МОНГОЛИИ  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ТРУДОВ ГЕНКОНСУЛА Я. П. ШИШМАРЕВА)**

© **Аюшиева Ирина Гармаевна**

кандидат исторических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
aig1973@mail.ru

После заключения Пекинского договора 1860 г. Российская империя получила право назначить консула в Ургу. Первый российский консул в Урге Боборыкин проработал там менее года, второй же — Я. П. Шишмарев отдал консульству в Урге 50 лет своей жизни. Именно при нем и с его активным участием Монголия стала российской сферой влияния. Особое внимание консул Шишмарев уделял развитию русской торговли в Монголии, что можно проследить по его запискам и научным трудам. В записке действительного статского советника Шишмарева от 27 февраля 1886 г. дан подробный отчет и анализ 25-летней деятельности российского консульства в Урге, состоянию и проблемам российско-монгольских отношений, в т. ч. в сфере торговли.

**Ключевые слова:** Монголия, Россия, торговля, консульство России в Монголии, Я. П. Шишмарев.

**ESTABLISHMENT OF RUSSIAN TRADE IN MONGOLIA  
(ON MATERIALS OF GENERAL CONSUL Ya. P. SHISHMAREV'S WORKS)**

*Irina G. Aiushieva*

Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
aig1973@mail.ru

After the Peking Treaty of 1860, the Russian Empire received the right to appoint a consul to Uрга. The first Russian consul in Uрга Boborykin had worked there for less than a year, the second one - Ya.P. Shishmarev, devoted 50 years of his life to consulate in Uрга. It was during his service and with his active participation when Mongolia became a Russian sphere of influence. Consul Shishmarev paid special attention to the development of Russian trade in Mongolia, which can be traced in his notes and scientific works. In the note of State Councilor Shishmarev dated February 27<sup>th</sup>, 1886 a detailed report and analysis of 25 years of activity of the Russian Consulate in Uрга and the condition and problems of Russian-Mongolian relations, including trade are presented.

*Keywords:* Mongolia, Russia, trade, the consul of Russia in Mongolia, Ya. P. Shishmarev.

2021 год стал юбилейным для Российского консульства в Монголии, отметившего 160 лет с его основания. Удивительным является тот факт, что почти треть этого периода консульство возглавлял один человек — Яков Парфеньевич Шишмарев. В истории дипломатии, пожалуй, нет больше примеров такой длительной службы на одном месте, продлившейся целых 50 лет. Помимо дипломатической службы, принесшей огромную пользу Российскому государству, Я. П. Шишмарев оставил обширное письменное наследие, включающее в себя как дипломатические документы — доклады, записки, предложения и т. п., так и исследования.

Одной из главных задач, которая стояла перед молодым российским консульством в Урге, была организация русской торговли в Монголии, право на которую Россия получи-

ла после заключения Пекинского договора 1860 г. и Правил сухопутной торговли 1862 г. [Русско-китайские..., 1958, с. 34–45].

До 1861 г. торговля была меновой в Кяхте и немного в Цурухайту, который был единственным пунктом, связывающим Россию с Китаем. Поэтому процесс организации торговли в Монголии был весьма долгим и сложным, хотя бы в силу сопротивления китайских властей. Вот что по этому поводу написал консул Шишмарев в своей «Записке»: «Прибывшие одновременно с консульством несколько купцов поместились в том же временно взятом подворье, устроившись кое-как в маленьких пристройках и отдельных домиках, лишь бы иметь возможность торговать и находиться под защитой. Власти запретили китайцам отдавать в найм нашим купцам лавки и дворы, а те, которые вступали в сделки, требовались в дзаргучейское управление и отделялись или получением бамбуками, или денежным штрафом...» [Монголия в трудах..., 2021, с. 104].

С учетом такого отношения китайских властей организация торговли в Монголии была делом проблематичным не только для самих торговцев, но и для консульства. Однако, как отмечает Шишмарев, «несмотря на запреты и преследования, китайские купцы покупали у наших на дому товары оптом». Сдвиг в налаживании торговли произошел после назначения ургинским амбанем<sup>1</sup> Цицен-хана Арташита, который занимал должность в течение 14 лет и очень способствовал налаживанию связей между русским консульством и китайскими и монгольскими властями, влиятельными ламами и сановниками. Русская торговля получила в Урге полную свободу, а купцы смогли строить дома и лавки, а также чайные склады в окрестностях Урги.

Помимо торговли в столице русские купцы и поддерживающее их консульство стремились организовать торговлю в остальной Монголии. И если первая попытка направить караван на запад от Урги по р. Онон не увенчалась успехом (Шишмарев красочно описывает в своей «Записке», как китайские власти остановили караван), то постепенно русская торговля развивалась в приононском и приаргунском краях, причем, как отмечает Шишмарев, значительную роль в этом сыграли забайкальские казаки, которые, по его выражению, имели «врожденную склонность к торговле» [Монголия в трудах..., 2021, с. 113]. Затем русской торговлей были охвачены территории дархатов — купцами из Тунки Иркутской губернии, соетские земли Монголии — купцами из Минусинского округа Енисейской губернии, западные земли Монголии (Кобдо и Улясутай) — купцами из Бийского округа Западной Сибири [Там же, с. 114–120]. Следующим этапом развития русской торговли стало ее распространение уже вне Монголии, в западные, «застенные» китайские владения.

За 25 лет русская торговля в Монголии выросла в семь с половиной раз — с 218 167 руб. 86 коп. в 1861 г. до 1 642 468 руб. 17 коп. в 1885 г., не считая купленного комиссионерами чая, уплаченного в провоз монголам на сумму в 489 370 руб. [Там же, с. 134]. Вообще, согласно данным Шишмарева, перевозка чая обогащала Монголию на 2 млн руб. в год, что повышало материальное благополучие монголов и, в свою очередь, рос их интерес к русским товарам. По мнению Шишмарева, транзит чая через Монголию способствовал, ввозу русских товаров в среднем на 600 тыс. руб. и, что особенно важно способствовал поддержанию российского влияния в Монголии [Там же, с. 136].

По материалам «Записки» Шишмарева можно выделить следующие проблемы, с которыми русским купцам и консульству пришлось столкнуться при организации торговли в Монголии: во-первых, конечно же нежелание китайских властей Монголии развивать русскую торговлю и активное ей препятствование на первых порах; во-вторых, настороженное отношение со стороны монгольских должностных лиц, как светских, так и духов-

<sup>1</sup> Амбань — титул высших китайских чиновников на маньчжурском языке.

ных, не желавших неприятностей от китайских властей; в-третьих, высокая конкуренция со стороны китайских купцов, чей совокупный оборот превышал десятки миллионов и в сравнении с которой русская торговля «может считаться ничтожною» [Там же, с. 140]. С китайскими торговцами была связана еще одна проблема: отправка русского чая велась через китайское посредничество и комиссионерские китайские лавки удерживали до 10% комиссионных. Такая ситуация длилась несколько лет, и только в 1865 г. был открыт первый русский комиссионный дом. Еще одна проблема — «дурное сообщение» на границах, особенно Западной Сибири, и в целом трудности пути доставки чая от Калгана<sup>1</sup> до российских границ. «В 1870-х годах секретарь консульства А. Д. Кормазов, исследовавший пути доставки чая на направлении Калган — Кяхта, предложил учредить базу наблюдения за провозом чая в пустыне Гоби. Правительство не отреагировало на эту рекомендацию, и в 1886 г. консульство создало такое агентство самостоятельно на средства кяхтинских купцов («копеечный сбор»)» [Сизова, 2015]. Фактически консульство взяло на себя логистическую организацию процесса перевозок чая. В этой связи возникала еще одна проблема, над решением которой также работало российское консульство, — это организация складской инфраструктуры по пути следования чая по Монголии, а в дальнейшем и других инфраструктурных объектов и средств современной связи — почты, телеграфа и т. д.

Со временем перед консульством встанут новые проблемы создания кредитно-финансовой системы для торговли уже в начале XX в., что ознаменует новый этап в развитии русской торговли в Монголии.

#### **Литература**

1. Записка действительного статского советника Шишмарева // Монголия в трудах генерального консула Российской империи в Урге Я. П. Шишмарева. Иркутск: Изд. дом БГУ, 2021
2. Русско-китайские отношения 1689–1916. Офиц. документы. М.: Восточная литература, 1958.
3. Сизова А. А. Консульская служба России в Монголии (1861–1917 гг.). М.: Наука, Восточная литература, 2015.
4. Единархова Н. Е. Яков Парфеньич Шишмарев — русский консул в Монголии // Сибирский архив. Вып. 2. Иркутск, 2002.

---

<sup>1</sup> Современный город Чжанцзякоу в провинции Хубэй.

УДК 294.3  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-36-38

### О БУДДИЙСКОМ МОНАШЕСКОМ ОДЕЯНИИ

© **Батомункева Соелма Ринчиновна**

кандидат философских наук, младший научный сотрудник,  
Институт монголоведения буддологии и тибетологии СО РАН  
Россия, г. Улан-Удэ  
soelmul@mail.ru

Рассмотрены некоторые вопросы, относящиеся к буддийскому монашескому одеянию. Отмечается, что правила изготовления, ношения, хранения и иные требования к дхармовому одеянию были определены самим Буддой и зафиксированы в отдельных сутрах Буддийского дисциплинарного свода. Представленные в настоящей работе сведения относятся к раннему периоду формирования требований к монашескому одеянию, которые в процессе распространения и развития буддийского учения претерпели изменения.

**Ключевые слова:** буддизм, Виная, монашеское одеяние.

**Финансирование.** Работа выполнена в рамках государственного задания «Памятники письменности народов России и Внутренней Азии на восточных языках и архивные документы XVIII — начала XXI в. в контексте межкультурного взаимодействия» № 121031000302-9).

### ON BUDDHIST MONASTIC ROBE

*Soelma R. Batomunkueva*

Cand. Sci. (Philos.), Junior Research Associate  
Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of the Siberian Branch of the RAS  
Ulan-Ude, Russia  
soelmul@mail.ru

Some questions regarding Buddhist monastic robe are considered in the paper. It is noted that the Buddha introduced the rules for compiling, notation, storage and requirements for monastic robe themselves. These rules and regulations are fixed in Buddhist canon and contained in certain sutras of the Buddhist disciplinary code. The information presented in this work relates to the early period of the monastic robe rules formation, which underwent changes in the process of the Buddhism spreading.

*Keywords:* Buddhism, Vinaya, monastic robe.

*Financing:* The work was conducted according to state order (Written records of the people of Russia and Inner Mongolia in oriental languages and archive documents of XVIII-early XXI centuries in the context of civilization interaction, No 121031000302-9).

Буддийское монашеское, или дхармовое, одеяние является одним из основных внешних признаков монашества или принадлежности к традиции. Несмотря на то, что казалось бы житейскую сторону одеяний буддийских монахов и монахинь, в них скрыт глубокий смысл. В процессе распространения и взаимодействия буддизма с национальными культурами формировались локальные особенности одеяния монахов и монахинь. Они не только были связаны с особенностями самой культурной среды, а также диктовались природно-погодно-климатическими условиями определенного региона. Если в стране изначального зарождения буддизма было принято ношение лишь трех составляющих, но в четыре слоя (уттарасанга<sup>1</sup>, антаравасака<sup>2</sup>, сангхати<sup>3</sup>), то в регионах с более суровым климатом к монашескому одеянию добавлялись и другие необходимые элементы. Общее

<sup>1</sup> Большое полотно-накидка длиной около 2–3 м.

<sup>2</sup> Тип мужской юбки, одевается под уттарасангу.

<sup>3</sup> Дополнительное полотно-накидка, используемая в прохладную погоду.

название комплекта из трех одеяний — тичивара или тричивара. Одежды типа уттарасанга и антаравасака были удобны для жаркого климата, где зародился буддизм. В странах Юго-Восточной Азии данная форма одеяния распространена и по сей день, разумеется все же с некоторыми изменениями. Это, очевидно, связано с незначительными климатическими изменениями, произошедшими в том регионе со времен проповедничества Будды. В Тибете, Монголии, Китае, Корее, Японии, некоторых буддийских республиках России имеются свои ярко выраженные особенности. В Корее буддийское монашеское одеяние называется кеса, в Японии — кеша, в Индии — кашайя, в Китае — цзя-ша, в регионах распространения тибетского буддизма — чой-го и т. д. Если основа одеяния в виде юбки и полотен-накидок сохраняется во многих школах и традициях буддизма, то верхняя часть претерпела значительные изменения. К примеру, вьетнамская традиция заменила антаравасаку на широкие брюки, а верх дополнила рубашкой с длинными свободными рукавами с тремя или пятью пуговицами. Подобная одежда была разрешена в стенах храма, а на практику или церемонию к ним добавлялся длинный халат. В Бирме разрешаются сезонные дополнения — теплые накидки, носки, свитера с обрезанным правым рукавом, рукавицы и т. д. [Старовойтова, 2009, с. 80]. В регионах распространения тибетского буддизма стали популярны головные уборы, жилеты-безрукавки, а также приближенная к национальной стилизованная верхняя одежда для холодного времени года.

Буддийское учение обстоятельно отнеслось к вопросам монашеского одеяния и они зафиксированы в буддийском дисциплинарном своде Виная-питака<sup>1</sup>. Эти вопросы затрагивают множество других аспектов, связанных с количеством и качеством монашеского одеяния, его изготовлением и ношением, хранением, уходом и т. д. Одним из наиболее информативных источников по исследованию буддийского одеяния является Махавагга-сутра, в которой содержатся обширные сведения по данному вопросу.

В буддизме очень популярны легендарные истории из жизни Будды, на примере которых поясняются те или иные правила, принципы, идеи. На подобном примере проиллюстрирована и история возникновения трех видов монашеского одеяния. Согласно преданию, когда Будда странствовал от Раджагрихи до Вайшали, он увидел по дороге множество монахов, «перегруженных» одеяниями, свернутыми на их головах, спинах, плечах и бедрах. Подумав, что они носят с собой слишком много бесполезной одежды, он продолжил свое путешествие. Затем, достигнув Вайшали, он решил определить параметры (размер, количество и др.) монашеского одеяния и в течение восьми средних зимних ночей<sup>2</sup>, облачившись лишь в одно одеяние, просидел на открытом воздухе, и ему стало холодно лишь ближе к концу первого часа, как он начал сидеть. Он накинул на себя второе одеяние и стало теплее. К концу полуночи ему вновь стало холодно и он накинул третье одеяние. К рассвету, когда вновь начал замерзать, он решил накинуть четвертое одеяние и вдруг призадумался о том, что сыновья из благородных, состоятельных семей восприимчивы к холоду и боятся его, поэтому я ограничу монахов лишь тремя одеяниями. Таким образом, Будда наказал: «Монахи, я разрешаю вам носить лишь три одеяния: двухслойное внешнее одеяние, однослойное верхнее одеяние и однослойное нижнее одеяние» [Vinaya texts, 1982, p. 211]. Кенсур Агван Нима приводит иную краткую легенду, как появилось монашеское одеяние. «Некогда царь ехал верхом на слоне и навстречу ему шли люди, облаченные в шафрановые одеяния. Решив почтить их, он слез со слона и поклонился. Однако, как пояснили ему слуги, это были простые рабочие. Тогда царь обратился к Будде с просьбой о том, чтобы он ввел определенные правила, чтобы

<sup>1</sup> Виная-питака (санскр. vināya) — свод правил для монахов и монахинь в буддизме. В процессе распространения и развития буддизма образовывались различные варианты этого дисциплинарного свода: Махасамгика виная, Дхармагуптака виная, Муласарвастивада виная и т. д. В данной работе представлены сведения преимущественно из Махавагга-сутты (сутры) Палийского канона.

<sup>2</sup> 4 ночи февраля до и после полнолуния, считающиеся самым холодным зимним периодом в северной Индии.

монашеское одеяние отличалось от одежды простолюдинов. Так сказав, он даровал Будде куски ткани, подобные полям Джамбудвипы, из которых следовало шить одеяния» [ngag dbang nyima, 2003, с. 426].

В самый ранний период становления буддизма монахам предписывалось создавать себе одежду, которую «никто не захотел бы»: из лохмотьев, из одежды, снятой с трупа и т. д. Но также считается, что сам Будда отменил подобное, поскольку это было проявлением крайнего аскетизма. Монашеское одеяние надлежало шить из небольших кусков ткани, размеры которого также оговорены в разных вариантах Винаи. Сшитая из кусков одежда напоминала рисовые поля. Согласно Дж. Кишнику, Дхармагуптака-виная предлагает шить одежду из пяти вертикальных полос, соединенных десятью квадратными кусками ткани, тогда как Сарвастивада-виная считала возможным использование до двадцати пяти кусков, что являлось недопустимым по мнению последователей первой [Kieschnick, 1999, p. 13].

Допустимыми материалами, из которых было можно изготавливать одеяние монаха, являются джут, лен, хлопок, конопля, шелк и шерсть. Допускалось также ношение одежды, изготовленной из смеси конопли и других упомянутых материалов. Запрещалось носить одежду, при изготовлении которой использовались волосы, кора, трава, конские волосы, кожа антилопы и шкуры других животных, перья птиц и т. д. [Vinaya texts, 1982, p. 196, 246]. Цветовой диапазон монашеской одежды в разных традициях представлен желтым, горчичным, коричнево-желтым, красным, бордовым, коричневым, белым. Различие в цветах, очевидно, было связано с распространенностью того или иного красящего растения или «материала» покраски в том или ином регионе, а также значимостью определенного цвета в разных национальных культурах. Вопрос о цвете также затрагивается в каноне. Как отмечает Э. Хейрман, общим правилом для всех версий Винаи являлся запрет на разноцветные одеяния, т. е. допустимо было лишь однотонное монашеское одеяние [Heirmann, 2014, p. 476].

Монашеское одеяние предписывалось изготавливать в определенные периоды. В странах тропической и субтропической широты это сезон дождей, что связано с тем, что в этот период большая часть монахов оставалась в стенах монастырей и храмов.

Изложенный материал представляет лишь малую часть правил, касающихся буддийского монашеского одеяния. Помимо отмеченных выше имеется огромное количество правил и предписаний, запретов, связанных с монашеским одеянием: ношение, правила принятия в дар, правила «двойного владения» одеянием не более чем на десять дней и т. д. К примеру, монахам запрещалось ночевать отдельно от своего одеяния, а если подобное все же случалось, оно расценивалось как грех. Существуют также и определенные церемонии принятия одеяния, которые сопровождаются рядом ритуалов.

#### Литература

1. Старовойтова Е. Н. Буддийские монашеские одеяния // Буддизм в России. 2009. № 42. С. 72–83.
2. Vinaya Texts. Part 2. Sacred Books of the East. Vol. 17. Dehli: Motilal Banarsidass Publishing House, 1982. 444 p.
3. The Buddhist Monastic Code of Discipline. The Pratimokkha Rules. Translated and explained by Thanissaro Bhikkhu. Metta Forest Monastery. California, 1994.
4. ngag dbang nyi ma. nges pa don gyi mkhas grub chen po pal ldan 'bras spungs bkra shis sgo mang gi gdan rabs don gnyis pa rje btsun ngag dbang nyi ma'i gsung 'bum bzhugs so. Deli: Drepung Gomang library, Mundgod, 2003. 710 p.
5. Kieschnick John. The Symbolism of the Monk's Robe in China. Asia major. 1999. Vol. 12. № 1. P. 9–32.
6. Ann Heirmann. Washing and dyeing buddhist monastic robes // Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae. 2014. Vol. 67. № 4. P. 67–488.

УДК 811.512.157

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-39-41

## ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ГАЗЕТЫ «КЫЫМ»

© **Борисова Надежда Марковна**

кандидат филологических наук, доцент,

Северо-Восточный федеральный университет

Россия, г. Якутск

borisovanm1963@mail.ru

Статья посвящена языку и межкультурной коммуникации газеты «Кыым». Одной из этнических составляющих издания являются рубрики, тематика которых посвящена родственным тюркским народам, а также этническим саха, которые в силу различных геополитических причин остались за пределами республики в соседних регионах, таких как Хабаровский край, Иркутская область, Красноярский край, Магаданская область. Таким образом, издание сохраняет тенденцию изучать свои корни и истоки, интересоваться другими народами, их языками и обычаями.

**Ключевые слова:** этническая газета, межкультурная коммуникация, рубрика, «Айан», «Ыалдьыт», «Дьылба», «Аймах», «Аартык».

ETHNIC NEWSPAPER "KYYM": LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Nadezhda M. Borisova,*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

North-Eastern Federal University

Yakutsk, Russia

borisovanm1963@mail.ru

The article is devoted to the language and intercultural communication of the newspaper "Kyym". One of the ethnic components of the publication is the headings, the topics of which are devoted to related Turkic peoples, as well as ethnic Sakha, who, due to various geopolitical reasons, remained outside the republic in neighboring regions, such as the Khabarovsk Territory, Irkutsk Region, Krasnoyarsk Territory, Magadan Region. Thus, the publication retains the tendency to study its roots and origins, to be interested in other peoples, their languages and customs.

**Keywords:** ethnic newspaper, intercultural communication, column, "Trave", "Guest", "Fate", "Relatives", "Road".

В наш век, когда все стремительно меняется и развивается, когда глобализация является объективным процессом, этническим группам, проживающим на определенной территории, очень сложно сохранять свой менталитет. Мир, характеризующийся миграцией, транснациональными сетями и глобальными потоками, создает новые условия для формирования идентичности, и этническая газета «Кыым» («Искра»), как массмедиа, способствует сближению, взаимопониманию и развитию идентичности коренных народов. «Кыым» — уникальное этническое издание, в котором удивительно переплетены современное развитие общества и своеобразный язык народа саха.

Исследователи считают, что предшественником «Кыым», несомненно, является газета «Манчаары», первый номер которого вышел в свет 28 декабря 1921 г. Два года спустя было решено сделать газету периодическим изданием и дать ей название «Кыым». С 2003 г. «Кыым» позиционирует себя как народная газета, учредителем которой является медиагруппа «Ситим». В 2013 г. номер газеты «Кыым» разошелся тиражом более 33 тыс. экз., что само по себе стало феноменом в этнической прессе. В настоящее время

ее объем составляет 48 полос, тираж еженедельника достигает около 16500 экз. У периодической печати имеется онлайн-версия «Куум.ги».

Сегодня газета функционирует в многонациональной республике Саха (Якутия), в которой проживают представители более 130 национальностей. Издание сохраняет тенденцию изучать свои корни и происхождение, интересоваться другими тюркскими народами, их языками, религиями и обычаями. Соответственно, «роль этнической журналистики состоит в том, чтобы помочь этносу не только сохранить и укрепить национальные традиции и нравственные ценности через культуру, но и осознать свое место в современном мире. Это также дает возможность любому этносу познать другие народы, живущие бок о бок и в других регионах, их традиции, культуру, способствуя тем самым сближению народов и их взаимопониманию» [Якимов 2012, с. 103].

Язык якутской газетной публицистики на волне социокультурных революций имеет свою специфику. «В ходе исторического процесса, расширения и углубления межэтнических и межкультурных связей, этническая периодическая печать «Кыым» вобрала в себя общероссийские черты, приобрела регионально-национальные особенности и испытывает влияние мировых и общероссийских тенденций» [Там же].

Сегодня «самобытность языка саха не исключает функционального единства газетного языка, который, как и газетно-публицистический стиль в целом, выполняет информативно-воздействующую функцию» [Борисова 2000].

На страницах газеты «Кыым» особенности языка и выразительных средств периодической печати в определенном смысле являются своеобразным индикатором различных тенденций в развитии литературного языка народа Саха. А литературный язык, как известно, является воплощением духовной культуры и средством самовыражения народа. Газета заимствует многие термины из других языков, т. е. заимствованные слова написаны в соответствии с законами фонетики языка саха, соблюдением правил якутской грамматики. Таким образом, этническая газета «Кыым» в определенном смысле находится на переднем крае социального развития народа.

В газете представлены такие публицистические жанры, как интервью, путевая заметка, путевой очерк, а также проблемная статья. Развитие жанров, прежде всего, связано с социальными изменениями. Каждый из жанров привносит в газетный язык свои стилевые черты и нюансы. В частности, из них мы остановимся на рубриках, которые отражают межкультурную коммуникацию.

1. Рубрика «Айан» (*Путешествие*). «Үрэн хоһуун дойдутугар» (21.04.2011, с. 6) — «На земле храброго Урэн»; «Узбекистан бүгүнгүтэ уонна инники кэскилэ» (15.12.2016, с. 34–35) — «Настоящее и будущее Узбекистана»; «"Хабар" хаһыат олобуттан» (04.08.2016, с. 36) — «Из истории газеты «Хабар»; «Аймахтарбыт бүрээттэр дойдурарыгар» (24.11.2016, с. 14) — «На земле наших бурятских родственников»; «Кай Чэн-Лянь: "Сыралаах үлэ — ситиһии төрдө"» (19.05.2016, с. 14–15) — «Кай Чэн-Лянь: "Трудолюбие — основа успеха"; «Кыһар саҕахтаах Кырымга» (07.10.2021, с. 31) — «В Крыму с пылающим горизонтом»; «Циньхуандао дьаһалтатыгар көрсүһүү» (12.05.2021, с. 15) — «Встреча в Циньхуандао» и др.

2. Рубрика «Аартык» (*Дорога, перевал*). «Кытай — ураты дойду» (09.11.2006, с. 7) — «Китай — особенная страна»; «Күннээх Дагестан — Саха харбынан» (11.03.2021, с. 14) — «Солнечный Дагестан глазами саха»; «Эмиэрикэбэ саха сэргэтэ турда» (16.06.2011, с. 35) — «В Америке поставлено якутский коновязь»; «Сахалар — Тайванга» (07.09.11.2006, с. 14) — «Саха в Тайване» и др.

3. Рубрика «Ыалдьыт» (*Гость*). «Надежда Тадагава: хомус холбооттообута» (07.07.2011, с. 26) — «Надежда Тадагава: нас соединил хомус»; «Саха сириҥ доҕоро»

Марджори» (08.12.2016, с. 19) — ‘Друг Якутии Марджори’; «Хайалаах Алтайтан» (16.12.2016, с. 6) — ‘С горного Алтая’ и др.

4. Рубрика «Дьылба» (‘Судьба’). «Харах аһыллыгыта» (14.09.2006, с. 23) — ‘Открытие глаза’; «Чугас аймах ыал буолуута» (11.11.2021, с. 41) — ‘Близкое родство’; «Эбээн сарсынныга дьулуһар» (15.08.1991, с. 3) — ‘Эвенк стремится к завтрашнему дню’ и др.

5. Рубрика «Аймах» (‘Родня’). «Дьэһиэй сахатын кэпсээнэ» (21.07.2016, с. 15) — ‘Рассказ Ессейского саха’; «Казах уолаттара — Саха сиригэр» (24.03.2016, с. 33) — ‘Казахские сыны — в Якутии’; «Марина Годышева: “Телеуттары биэрэпис испиэхэгэр да киллэрбэтэхтэр этэ...”» (07.07.2016, с. 40) — ‘Марина Годышева: “Телеутов даже не включили в список переписей ...; «Өбүгэлэрбит дойдутунан айан» (12.05.2006, с. 18) — ‘Путешествие по стране предков’ и др.

Итак, исследуя особенности рубрик межкультурного содержания “Кыым” за 1991, 1992, 2006, 2011, 2016 и 2021 гг. насчитали в общем 91 материал (см. диаграмму).



Таким образом, одной из этнических составляющих издания выступают рубрики, тематика которых посвящена родственным тюркским народам, а также этническим саха, которые в силу различных геополитических причин остались за пределами республики в соседних регионах, таких как Хабаровский и Красноярский края, Иркутская и Магаданская области. В целом издание сохраняет тенденцию изучать свои корни и истоки, интересоваться другими народами, их языком и обычаями.

#### Литература

1. Якимов О. Д. Трансформация медиасистемы Республики Саха (Якутия) в условиях глобализации // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2012. Т. 9. № 2. С. 99–104.

2. Борисова Н. М. Функционирование языка саха в сфере периодической печати (по материалам газет «Саха сирэ» и «Сахаада» 1990-х гг.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Якутск, 2000. 22 с.

УДК 94(57)

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-42-45

**ИНДУСТРИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ СИБИРИ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ  
В КОНТЕКСТЕ ПОСТСОВЕТСКИХ РЫНОЧНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ**© **Боронова Маргарита Максимовна**

доктор исторических наук, профессор

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

mboronova@yandex.ru

Рассматривается история индустриального развития Сибири в историографии советского и постсоветского периода. Автор отмечает, что некогда очень популярная среди исследователей тема практически исчезла из поля зрения ученых в наши дни. Причиной этого стала деиндустриализация страны, которая произошла вследствие непродуманной стратегии перехода от плановой экономики к рынку в конце XX в. В статье отмечается, что будущее России требует пересмотра парадигмы экономического развития, перехода к политике реиндустриализации, которая должна осуществляться при активном участии государства и отечественного бизнеса. С решением этой ключевой проблемы автор связывает возрождение научных исследований по истории индустриального развития в отечественной исторической науке.

**Ключевые слова:** индустрия, исследование, деиндустриализация, рынок, реиндустриализация, экономика, регион, Сибирь, стратегия.

**INDUSTRIAL HISTORY OF SIBERIA: YESTERDAY AND TODAY  
IN THE CONTEXT OF POST-SOVIET MARKET TRANSFORMATIONS***Margarita M. Boronova*

Dr. Sci. (Hist), Prof.

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

mboronova@yandex.ru

The article examines the history of industrial development in Siberia in the historiography of the Soviet and post-Soviet period. The author notes that the topic, once very popular among researchers, has practically disappeared from the field of view of scientists nowadays. According to the author's viewpoint, its cause is the deindustrialization of the country, which occurred as a result of wrong strategy in the transition from planned economy to market at the end of the XX century. The article notes that the future of Russia requires revision of economic development paradigm, the transition to a policy of reindustrialization, which should be carried out with the active participation of the state and domestic business. The author connects the revival of scientific research on the history of industrial development in Russian historical science with the solution of this key problem.

**Keywords:** industry, research, deindustrialization, market, reindustrialization, economy, region, Siberia, strategy.

Современный период развития постсоветской России характеризуется появлением новых тенденций в общественном сознании, которые во многом связаны с переоценкой опыта советского прошлого. После десятилетий огульного отрицания все более явно прослеживается стремление дать более взвешенную, объективную оценку советскому прошлому, переосмыслить его значение и возможность использования этого опыта в решении проблем сегодняшнего дня. В этой связи следует отметить особую значимость изучения советского опыта создания и развития промышленности страны, который обеспечивал СССР позиции лидера в мире. К сожалению, деиндустриализация, ставшая резуль-

татом рыночных трансформаций, во многом девальвировала усилия прошлых десятилетий. Сегодня для многих очевидно, что современная Россия нуждается в реиндустриализации, что актуализирует изучение и всесторонний анализ советского опыта.

В отечественной историографии индустриальному развитию страны и ее регионов посвящено множество трудов. В числе этих исследований достойное место занимают труды сибирских ученых, посвященные различным аспектам истории индустриального развития Сибири и ее отдельных территорий. В их числе работы В. В. Алексеева [1973], А. Н. Зыкова [1969], И. И. Комогорцева [1971], М. Н. Халбаева [1978], М. И. Капустина [1974], А. Е. Погребенко [1981], З. И. Рабецкой [1981], Г. А. Цыкунова [1991], М. М. Ефимкина [1989], Д. М. Карачакова [1998] и многих других.

Наиболее успешно рост индустриального потенциала Сибири и ее регионов происходил в последние 30 лет советской истории. Этому во многом способствовал политический курс на хозяйственное освоение территорий к востоку от Урала после восстановления народного хозяйства европейской части страны, наиболее пострадавшей в период Великой Отечественной войны. В эти годы практически с нуля на многих территориях были созданы современные территориально-производственные комплексы, построены крупнейшие промышленные предприятия и созданы наукоемкие производства. Наглядным примером могут служить национальные районы Сибири, представлявшие некогда аграрные окраины России. Не случайно процесс индустриального развития этих территорий вызывал большой интерес ученых-исследователей. Одним из тех, кто активно и плодотворно разрабатывал эту тему на материалах национальных районов Сибири, был М. Н. Халбаев. В своих трудах ученый освещал историю индустриального развития Бурятии, Якутии, Тувы, Хакасии и Горного Алтая. Наиболее полно это представлено в монографическом исследовании М. Н. Халбаева «Индустриальное развитие национальных районов Сибири. 1959–1970 гг. [1978]. В эти годы были построены десятки промышленных предприятий, в т. ч. Саяно-Шушенская ГЭС в Хакасии, комбинат Туваасбест, Селенгинский целлюлозно-картонный комбинат, завод мостовых и металлических конструкций (ЗММК), приборостроительный завод, Гусиноозерская ГРЭС в Бурятии, Якутская и Чульманская ГРЭС в Якутии и многие другие предприятия. Сегодня трудно себе представить, что в одной только Бурятии действовало 238 промышленных предприятий, которые представляли 70 отраслей и подотраслей современной индустрии [Халбаева, 1999, с. 6]. В их числе были флагманы республиканской промышленности: Улан-Удэнский стекольный, судостроительный заводы, «Электромашина», «Теплоприбор», «Бурятферммаш», Забайкаллес, Бурятский мебельно-деревообрабатывающий комбинат (БМДК), Джидинский вольфрамowo-молибденовый комбинат и многие другие, не пережившие, к сожалению, рыночных трансформаций постсоветского периода.

Безусловно, не стоит идеализировать советское прошлое, которое было крайне противоречивым. Нараставший разрыв между теорией и практикой, между словом и делом, лозунгами, звучавшими с трибун высоких собраний, и действительностью свидетельствуют о нарастании кризисных явлений в экономике страны. Колоссальные масштабы советской экономики при ее низкой эффективности и конкурентноспособности, дефицит современных товаров народного потребления, как и многое другое, не позволили советской экономике успешно встроиться в процесс постиндустриальной трансформации мира в конце XX в., что привело к краху советской государственности и последовавшей за этим смене модели общественного развития.

Однако надежды на преодоление кризисных явлений с помощью рыночных механизмов, как показал опыт, не оправдались. Сегодня, спустя 30 лет после начала рыночной модернизации, можно констатировать, что переход от планово-централизованного хозяйства к нерегулируемому рынку оказался более трудным, длительным и тяжелым, чем это

представляли себе ранее идеологи неолиберализма, возлагавшие надежды на помощь дружественного Запада. Практика показала наивность подобных взглядов, а реальность оказалась абсолютно иной. Курс на тотальный переход к рынку обернулся хозяйственной разрухой, которая длится уже не одно десятилетие. При этом в первую очередь пострадала промышленность, особенно машиностроительный комплекс и отрасли, связанные с наукоемким производством. Новые собственники, прибрав бывшую госсобственность, оказались неспособными заниматься производством в условиях распада страны и тотального кризиса хозяйственной системы. Многие из них были заинтересованы, прежде всего, в материально-финансовой составляющей приобретенных активов и вовсе не собирались вести хозяйственную деятельность. Примеров этому достаточно, в т. ч. в Сибирском регионе. Поэтому большинство предприятий, оказавшихся в руках таких людей, обанкротились и закрылись. Деиндустриализация, ставшая объективной реальностью наших дней, отбросила страну на много десятилетий назад и стала убедительным доказательством ошибочности избранной стратегии перехода от плановой экономики к рынку в конце XX в.

В результате всего произошедшего столь популярная в советской историографии тема исследования индустриального и в целом экономического развития страны в постсоветский период просто «вышла из моды». Исчез сам объект исследования, а вместе с ним и интерес ученых к этой проблематике. Сегодня крайне мало исследователей продолжают заниматься этой темой. Между тем очевидно, что без реиндустриализации, возрождения и развития отечественной промышленности на современной технологической основе трудно себе представить будущее России как одной из ведущих держав мира.

Решение этой ключевой задачи требует изменения политической стратегии государства, его активного включения и непосредственного участия в экономических процессах. Думаю, не ошибусь, если предположу, что возрождение отечественной промышленности будет осуществляться без участия иностранного капитала, с опорой в основном на внутренние ресурсы. Иностранные инвесторы, как показала практика постсоветских десятилетий, в силу разных внешних и внутренних причин не готовы массово идти на российский рынок. Поэтому именно государство должно стать локомотивом нового экономического прорыва. При этом, безусловно, необходимо активно использовать разные формы частно-государственного партнерства с собственно российским бизнесом, активы которого должны работать на интересы страны.

В результате должна сформироваться модель смешанной экономики с различными видами собственности. При этом экономическим «лицом» России должен стать не только сырьевой сектор и сельское хозяйство, но и продукция машиностроения, которое когда-то составляло костяк отечественной индустрии. Это позволит обеспечить реальный прорыв в историческом развитии страны, и тема индустриального развития вновь будет активно разрабатываться в отечественной историографии.

#### **Литература**

1. Алексеев В. В. Электрификация Сибири. Историческое исследование. 1961–1970 гг. Ч. II. Новосибирск, 1973.
2. Ефимкин М. М. Социальное развитие рабочего класса Сибири. 1959–1980 гг. Новосибирск, 1989.
3. Зыков А. Н. КПСС — организатор строительства гидроэлектростанций Восточной Сибири. Иркутск, 1969.
4. Капустин М. И. Деятельность КПСС по созданию третьей металлургической базы страны. Иркутск, 1974.
5. Карачаков Д. М. Индустриальное развитие и формирование кадрового потенциала национальных районов Сибири: исторический опыт и уроки (1961–1985 гг.). Абакан, 1998.

6. Комогорцев И. И. Промышленность и рабочий класс Сибири в период строительства коммунизма (1959–1965 гг.). Новосибирск, 1971.

7. Погребенко А. Е. Деятельность КПСС по развитию лесохимии РСФСР (1950–1975 гг.). Иркутск, 1981.

8. Рабецкая З. И. КПСС — организатор борьбы за ускорение темпов научно-технического прогресса в промышленности Восточной Сибири в период развитого социализма (1959–1970 гг.). Иркутск, 1981.

9. Халбаев М. Н. Индустриальное развитие национальных районов Сибири. 1959–1970 гг. Новосибирск, 1978. 255 с.

10. Халбаева М. М. Бурятия в 1960–1990 гг.: тенденции и противоречия социально-экономического развития. Улан-Удэ, 1999. 208 с.

11. Цыкунов Г. А. Ангаро-Енисейские ТПК: проблемы и опыт (исторический аспект). Иркутск, 1991.

УДК 316.444

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-46-49

**РЕСПУБЛИКА БУРЯТИЯ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
(НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

© **Винокурова Анна Викторовна**

кандидат социологических наук, доцент  
vinokurova77@mail.ru

© **Ардальянова Анна Юрьевна**

кандидат социологических наук, доцент  
ardy2004@mail.ru

Дальневосточный федеральный университет  
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются основные тренды регионального развития Республики Бурятия в контексте демографической и миграционной динамики, социально-экономических процессов. Эмпирическая часть исследования представлена аналитическими материалами, данными официальной статистики, а также результатами экспертного и фокусированного интервью. В целом, несмотря на определенные трудности и имеющиеся миграционные настроения, участники социологического исследования отмечают ряд положительных тенденций в отношении улучшения качества жизни в регионе.

**Ключевые слова:** миграционные процессы, региональное развитие, Бурятия, Дальний Восток, уровень и качество жизни, социальное благополучие.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31377 «Дальний Восток: уехать «куда» или «откуда».

REPUBLIC OF BURYATIA: CURRENT TRENDS IN REGIONAL DEVELOPMENT  
(BASED ON SOCIOLOGICAL RESEARCH)

*Anna V. Vinokurova*

Cand. Sci. (Sociol.), A/Prof.  
vinokurova77@mail.ru

*Anna Yu. Ardalyanova*

Cand. Sci. (Sociol.), A/Prof.  
ardy2004@mail.ru

Far Eastern Federal University,  
Vladivostok, Russia

The article examines the main trends in the regional development of the Republic of Buryatia in the context of demographic and migration dynamics and socio-economic processes. The empirical part of the study is presented by analytical materials, official statistics, expert and focused interviews. In general, despite certain difficulties and migratory attitudes, the participants in the sociological study have noted a number of positive trends with regard to the improvement of the quality of life in the region.

**Keywords:** migration processes, regional development, Buryatia, Far East, level and quality of life, social well-being.

Russian Foundation for Basic Research and EISI within the framework of the scientific project No. 21-011-31377 “Far East: to leave “to” or “from”.

Сегодня жизнь российских регионов характеризуется целым рядом социально-экономических, эпидемиологических и экологических тенденций, которые влияют на уровень и качество жизни жителей, стимулируют миграционные настроения, в частности отток молодежи из отдельных регионов страны, которые кажутся все менее привлекательными для развития. Все это характерно и для российского Дальнего Востока, в т. ч. для Республики Бурятия.

Властями как регионального, так и федерального уровня предпринимаются различные меры, направленные на улучшение социально-экономической ситуации в регионе. Так, с ноября 2018 г. Бурятия вошла в состав ДФО. На территории республики получили повсеместное распространение законодательные акты, способствующие повышению уровня и качества жизни населения (см. подробнее, напр.: Федеральный закон от 13.07.2015 № 212-ФЗ; Федеральный закон от 01.05.2016 № 119-ФЗ; Постановление Правительства РФ от 07.12.2019 г. № 1609). А вот насколько указанные меры решают задачи, связанные с улучшением демографической и миграционной ситуации, социально-экономическим и территориальным развитием, — этот вопрос остается открытым и неоднозначным. В плане демографического развития в целом имеет место положительная динамика (см. табл.).

Таблица

Демографическая ситуация в Республике Бурятия в 2016–2020 гг.\*

Показатель	2016	2017	2018	2019	2020
Среднегодовая численность постоянного населения (тыс. чел.)	983,2	984,3	983,9	984,6	985,7
Естественный прирост населения (чел.)	1764	2542	2 222	1137	594
Миграционный прирост населения (чел.)	-237	-2216	-2102	-1047	572

Сост. авторами по: [Общие итоги миграции населения Республики Бурятия, 2021; Рождаемость, смертность и естественный прирост населения Республики Бурятия, 2021; Среднегодовая численность постоянного населения Республики Бурятия, 2021].

Как видим, сведения таблицы репрезентируют позитивные демографические тенденции, которые достигаются, в первую очередь, за счет превышения числа родившихся над числом умерших, хотя сами темпы естественного прироста замедляются. Положительная динамика наблюдается и в отношении миграционного движения населения. В течение последних пяти лет темпы миграционного оттока населения существенно снизились, а в 2020 году сальдо миграции достигло положительного значения.

К этому можно добавить, что позитивные сдвиги в региональном развитии республики фиксируются результатами различных социологических исследований (см. подробнее: [Петрова, Ван, 2019; Актамов, Бадмацыренов, 2020; Бадараев, 2020]), в т. ч. проведенных и при нашем непосредственном участии. Так, авторами данной работы было предпринято исследование, направленное на выявление миграционных настроений жителей Бурятии. Исследование было осуществлено в рамках качественной методологии, основные методы сбора информации — экспертный опрос и фокус-группа. Экспертами выступили представители академического и бизнес-сообщества, региональных органов власти, а также журналисты и общественники (n=6). Участники фокус-группы — студенты старших кур-

сов Бурятского государственного университета. Полевые работы были проведены в сентябре 2021 г.

Обратимся к результатам исследования. Несмотря на то, что миграционные настроения в Бурятии явно присутствуют, и жители испытывают трудности, обусловленные удаленностью региона от федерального центра, экономическими проблемами, неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, экспертами и молодыми людьми — участниками фокус-группы все же отмечаются некоторые позитивные тенденции регионального развития.

Так, в своих высказываниях эксперты отмечают, что в настоящее время в Республике Бурятия значительно повысилась доступность объектов социальной инфраструктуры: детских садов, школ, спортивных площадок, поликлиник, фельдшерских пунктов в селах. При этом наши информанты обращают внимание на то, что именно сейчас крайне сложно оценить эффективность указанных инициатив, хотя некоторые положительные результаты уже налицо: за счет увеличения числа детских садов и школ процедура приема туда детей стала более прозрачной, исчезла проблема «третьей смены»; перспективное развитие г. Улан-Удэ и активная застройка простимулировали ремонт и восстановление рекреационных зон и дорог; появились негосударственные альтернативы получения образования и медицинской помощи; интернет-приемные и электронная запись значительно облегчают получение социальных и медицинских услуг.

Далее результаты нашего исследования показали, что Республика Бурятия является своеобразной точкой притяжения и как центр российского буддизма. Эксперты отмечают случаи, когда люди из других регионов приезжают в республику именно в поисках новых знаний о буддизме и остаются здесь. Несмотря на эпизодичность подобных практик, вокруг них часто образуется своеобразное информационное пространство в социальных сетях и новых медиа. Участники молодежной фокус-группы также отмечают, что подобные паблики, в которых описывается опыт переезда и духовного развития, вызывают особый интерес и мотивируют людей как минимум к путешествиям.

Близость монгольской границы и наличие приграничной дороги в хорошем состоянии делают, по мнению экспертов, Бурятию одной из самых выгодных территорий России, это своеобразные «ворота в Азию»: самая протяженная граница с Монголией, недалеко Китай, рукой подать до Японии и Кореи.

В целом можно отметить, что в оценках экспертов и участников фокус-группы, Республика Бурятия представлена как регион с большим потенциалом развития, отмечается что жизнь здесь «все-таки лучше» в сравнении со многими другими регионами Дальнего Востока России, здесь есть чем заниматься, есть куда реализовываться и куда применить свои амбиции, есть особая природа, особая культура и духовные ценности.

### Литература и источники

1. Актамов И. Г., Бадмацзыренов Т. Б. Реализация принципов устойчивого развития: социально-экологические и культурно-образовательные аспекты // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: сб. докл. VI Всерос. социол. конгресса (г. Тюмень, 14–16 октября 2020 г.). М.: Российское общество социологов, 2020. С. 5312–5324. Текст: непосредственный.

2. Бадараев Д. Д. Динамика миграционных движений и социально-трудовые установки жителей Республики Бурятия // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 30 октября 2020 г.). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2020. С. 34–40. Текст: непосредственный.

3. Данилов Д. Рейтинг регионов России по качеству жизни. 2021 (дата публикации: 29.06.2021) // Top-RF.ru: [агентство деловой информации]. URL: <https://top-rf.ru/places/110-rejting-regionov.html> (дата обращения: 06.02.2022). Текст: электронный.

4. Общие итоги миграции населения Республики Бурятия (дата публикации: 08.10.2021) // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Бурятия: [веб-сайт]. URL: <https://burstat.gks.ru/demo> (дата обращения: 05.02.2022). Текст: электронный.

5. Петрова Е. В., Ван И. Д. Социальное самочувствие городского населения Республики Бурятия: по материалам социологического исследования в городе Улан-Удэ // Вестник университета. 2019. № 10. С. 188–194.

6. Постановление Правительства РФ «Об утверждении условий программы «Дальневосточная ипотека» от 07 декабря 2019 года № 1609 // КонсультантПлюс: [веб-сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_339796/cb57458203bdcdebdc65d5197069fcc94e0f87e5/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339796/cb57458203bdcdebdc65d5197069fcc94e0f87e5/) (дата обращения: 04.02.2022). Текст: электронный.

7. РБК составил рейтинг регионов по качеству жизни (дата публикации: 21.07.2020) // Информационное агентство РБК: [веб-сайт]. URL: <https://www.rbc.ru/economics/21/07/2020/5f0e9e439a79470d37b66efc> (дата обращения: 22.01.2022). Текст: электронный.

8. Рождаемость, смертность и естественный прирост населения Республики Бурятия (дата публикации: 25.06.2021) // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Бурятия: [веб-сайт]. URL: <https://burstat.gks.ru/demo> (дата обращения: 05.02.2022). Текст: электронный.

9. Среднегодовая численность постоянного населения Республики Бурятия (дата публикации: 01.04.2021) // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Бурятия: [веб-сайт]. URL: <https://burstat.gks.ru/demo> (дата обращения: 05.02.2022). Текст: электронный.

10. Федеральный закон «О свободном порте Владивосток» от 13.07.2015 г. № 212-ФЗ // КонсультантПлюс: [веб-сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_182596/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182596/) (дата обращения: 06.02.2022). Текст: электронный.

11. Федеральный закон «Об особенностях предоставления гражданам земельных участков, находящихся в государственной или муниципальной собственности и расположенных на территориях субъектов Российской Федерации, входящих в состав Дальневосточного федерального округа, и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 01 мая 2016 г. № 119-ФЗ // КонсультантПлюс: [веб-сайт]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_197427/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197427/) (дата обращения: 06.02.2022). Текст: электронный.

УДК 340.5

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-50-52

**ДОГОВОР ГАЗОСНАБЖЕНИЯ И ЕГО РАЗНОВИДНОСТИ В ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВАХ  
РОССИИ, МОНГОЛИИ И КИТАЯ: СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ**

© Вологодина Кристина Владимировна

преподаватель кафедры гражданского права и процесса

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

vologdinakv@mail.ru

В статье анализируются договор газоснабжения и его разновидности в законодательствах России, Монголии и Китая. Сравнительно-правовой анализ законодательств России, Монголии и Китая позволяет выделить основные направления развития отношений, связанных с газоснабжением, и методы их правового регулирования, а также определить перспективы развития и взаимодействия между странами. При анализе договоров, заключаемых в процессе газоснабжения, автором сделан вывод, что каждая стадия газоснабжения требует особого внимания и правового регулирования, отвечающего требованиям современного этапа развития общества в России, Монголии и Китае.

**Ключевые слова:** газ, газоснабжение, договор газоснабжения, договор купли-продажи, договор транспортировки, Россия, Монголия, Китай.

**GAS SUPPLY CONTRACT AND ITS LEGAL TYPES IN RUSSIA, MONGOLIA  
AND CHINA: COMPARATIVE LEGAL ANALYSIS***Kristina V. Vologdina*

Lecturer, Civil Law and Proceedings Department,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

vologdinakv@mail.ru

The article analyzes the gas supply agreement and its types in the legislations of Russia, Mongolia and China. A comparative legal analysis of the laws of Russia, Mongolia and China makes it possible to identify the main directions in the development of gas supply relations and methods of their legal regulation, as well as to determine the prospects for development and interaction between countries. When analyzing contracts concluded in the process of gas supply, the author concluded that each stage of gas supply requires special attention and legal regulation that meets the requirements of the current stage of development of society in Russia, Mongolia and China.

**Keywords:** gas, gas supply, gas supply agreement, sale and purchase agreement, transportation agreement, Russia, Mongolia, China.

Сравнительно-правовой анализ законодательств России, Монголии и Китая дает возможность учесть недостатки и ошибки, исправить недочеты и недоработки, а также определить перспективы развития и взаимодействия между странами. Более того, очень важно применение опыта других стран для выработки правовой стратегии, концепций, которые позволят регулировать отношения, связанные с газоснабжением в России, Монголии и КНР на современном этапе развития, а также плодотворно взаимодействовать и сотрудничать.

Договор газоснабжения — один из важных в обязательственном праве. Это основной договор в выдвигаемой автором единой договорной конструкции, который имеет свои разновидности. Договор газоснабжения объединяет все вспомогательные договоры, включающие в себя рассмотрение договорных обязательств, таких как и подача газа че-

рез магистральные газопроводы, и подача газа потребителям (абонентам) через присоединенные сети, не ограничиваясь чем-то одним. К основному договору примыкают также вспомогательные договоры:

1) Договор, примыкающий к поставке в случае заключения договора между газоснабжающей организацией и организацией-потребителем. Данный договор регулируется Гражданским кодексом Российской Федерации (далее ГК РФ) [1, 2].

2) Договор о подключении (техническом присоединении) объектов капитального строительства к сети газораспределения в случае заключения договора между газораспределительной организацией и юридическим лицом, индивидуальным предпринимателем. Согласно Постановлению Правительства РФ от 30.12.2013 № 1314 [6], установленные требования обязательны к исполнению.

3) Договор снабжения газом через присоединенную сеть в случае, если договорные обязательства заключены между газоснабжающей организацией и потребителем (физическим или юридическим лицом):

- договор оказания коммунальных услуг (газоснабжения) для граждан или договор о поставке газа для обеспечения коммунально-бытовых нужд граждан. Регулирование данных правоотношений осуществляется Постановлением Правительства РФ от 21.07. 2008 г. № 549 [7] и Постановлением Правительства РФ от 06.05.2011 г. № 354 [8];

- договор о техническом обслуживании и ремонте внутридомового и (или) внутриквартирного газового оборудования, в случае технического обслуживания и ремонта внутридомового и (или) внутриквартирного газового оборудования. Правовое регулирование осуществляется Постановлением Правительства РФ от 14.05.2013 г. № 410.

4) Договор возмездного оказания услуг по транспортировке газа в случае, если заключение договора происходит при транспортировке газа (оказании услуги по транспортировке газа). Регулирование осуществляется ГК РФ и ФЗ «О газоснабжении в РФ» от 31.03.1999 г. № 69-ФЗ [9].

5) Договор купли-продажи и поставки газа в случае, если газ продается в емкостях (баллонах, резервуарах, цистернах):

- договор купли-продажи газа в баллонах;
- договор купли-продажи сжиженного углеводородного газа в автоцистернах;
- договор поставки сжиженного газа (отпуска (поставки) сжиженного газа автотранспорту). Договор купли-продажи регулируется гл. 30 ГК РФ.

В Монголии действует Гражданский кодекс Монголии от 10 января 2002 г. [3], в котором отражены общие положения, например, относительно электроэнергии, но ничего не сказано ни о договорных отношениях в области газоснабжения, ни о разновидностях договора. Это связано с тем, что Монголия не газифицирована на данный период времени. Строительство газопровода «Союз — Восток» из России через Монголию в Китай начнется, предположительно, в 2024 г.

Изучая и анализируя китайское законодательство, в частности Гражданский кодекс КНР от 1 января 2021 г. (далее ГК КНР) [4], закон Китая «О договорах» (утратил силу) [10] и др., отметим, что в законодательстве КНР отсутствуют единые конструкции разновидностей договора газоснабжения.

Особое внимание следует обратить на закон Китая «О договорах», который регулировал договорные обязательства на протяжении 22 лет (ст. 177 — 183). С 1 января 2021 г. вступил в силу Гражданский кодекс КНР, который заменил девять действующих на тот момент законов [5]. Анализируя Гражданский кодекс КНР, а именно раздел 2 Типовые договоры, главу 10, ст. 648–656, где дано определение договору энергоснабжения (ст. 648), следует отметить, что и в ГК КНР, и в утратившем силу законе Китая «О догово-

рах» прописаны аналогичные положения, но при этом не выделяется никаких разновидностей договора газоснабжения, что упрощает понимание данной области в целом.

Таким образом, при анализе договоров, заключаемых в процессе газоснабжения, автором сделан вывод о том, что каждая стадия газоснабжения требует особого внимания и правового регулирования, которое отвечает требованиям современного этапа развития России, Монголии и Китая. Понятие «договор газоснабжения» выступает единой договорной конструкцией для всех возможных договорных отношений, возникающих в связи с газоснабжением в действующем российском законодательстве, договор газоснабжения на разных этапах имеет несколько разновидностей. В законодательстве Монголии пока отсутствует и понятийный аппарат, и в целом правовое регулирование газовой области. В китайском законодательстве договорная конструкция упрощена — договор газоснабжения регулируется положением о договоре энергоснабжения, не выделяя никаких разновидностей договора газоснабжения.

Важно изучать, сравнивать, анализировать законодательства стран, между которыми заключаются международные соглашения, в данном случае между Российской Федерацией, Монголией и Китаем, поскольку без четкой и понятной законодательной базы сложно регулировать правовые отношения на должном уровне.

#### **Источники**

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26 января 1996 г. № 14-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1996. № 5. Ст. 410.
3. Гражданский кодекс Монголии от 10 января 2002 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://docx.lib-i.ru/29yuridicheskie/104438-1-zakon-mongolii-yanvary-a-2002-ulan-batora-grazhdanskiy-kodeks-razdel-obschie-osnovi-sub-chast-grazhda.php> (дата обращения: 09.02.2022).
4. Гражданский кодекс КНР от 1 января 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://chinalaw.center/civil\\_law/china\\_civil\\_code\\_2020\\_russian/](https://chinalaw.center/civil_law/china_civil_code_2020_russian/) (дата обращения: 27.01.2022).
5. Гражданский кодекс КНР: краткий обзор [Электронный ресурс]. URL: [https://cnlegal.ru/civil\\_law/china\\_civil\\_code\\_2020/](https://cnlegal.ru/civil_law/china_civil_code_2020/) (дата обращения: 26.01.2022).
6. Об утверждении Правил подключения (технологического присоединения) объектов капитального строительства к сетям газораспределения, а также об изменении и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 30.12.2013 № 1314 (ред. от 30.09.2021) // Собрание законодательства РФ. 2014. № 2. Ч. 1. Ст. 137.
7. О порядке поставки газа для обеспечения коммунально-бытовых нужд граждан: постановление Правительства РФ от 21.07.2008 № 549 // Российская газета. 2008. № 163.
8. О предоставлении коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов» (вместе с «Правилами предоставления коммунальных услуг собственникам и пользователям помещений в многоквартирных домах и жилых домов»): постановление Правительства РФ от 06.05.2011 № 354 (ред. от 28.12.2021) // Собрание законодательства РФ. 2011. № 22. Ст. 3168.
9. О газоснабжении в Российской Федерации: федеральный закон от 31.03.1999 г. № 69-ФЗ (ред. от 11.06.2021) // Российская газета. 1999. № 67.
10. О договорах. Часть 1: закон КНР от 15 марта 1999 г. [Электронный ресурс]. URL: [https://chinalaw.center/civil\\_law/china\\_contract\\_law\\_1999\\_russian/](https://chinalaw.center/civil_law/china_contract_law_1999_russian/) (дата обращения: 25.01.2022) — (утратил силу)

УДК 316.613

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-53-56

## ЛЕЧЕБНАЯ ДИЕТА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КИТАЙСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ МЕДИЦИНЫ

© Гао Цзяньго

аспирант кафедры немецкого и французского языков,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
gao2023@mail.ru

В статье исследуются основные направления и принципы китайской лечебной диеты, являющейся основой традиционной китайской медицины. В лечебной диете следует придерживаться двух принципов: соблюдать количество и соотношение главных и второстепенных элементов, предписанных специалистом, не нарушать правила сочетаемости продуктов. Теория фитотерапии является составной частью китайской традиционной медицины. Сбалансированное питание может оказать эффективную помощь в устранении недуга. Цель китайской кухни — комбинирование и сочетание пяти вкусовых направлений: горькое, соленое, кислое, острое и сладкое.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, китайская традиционная медицина, кулинария, вкусовые регистры, лечебная диета.

## THERAPEUTIC DIET AS A SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF CHINESE TRADITIONAL MEDICINE

*Gao Jianguo*

Postgraduate Student,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
gao2023@mail.ru

The article examines the main directions and principles of the Chinese therapeutic diet, which makes the basis of traditional Chinese medicine. For a therapeutic diet, two principles should be adhered to: observing the number and ratio of the main and secondary elements prescribed by a specialist, not violating the rules of product compatibility. The theory of herbal medicine is an integral part of Chinese traditional medicine. A balanced diet can provide effective assistance in eliminating the disease. The goal of Chinese cuisine is to combine five taste directions: bitter, salty, sour, spicy and sweet.

*Keywords:* linguoculturology, Chinese traditional medicine, cooking, taste registers, therapeutic diet.

Китайская традиционная медицина имеет долгую историю и является неотъемлемой частью культуры страны. Считается, что в традиционной китайской медицине обобщен опыт борьбы с болезнями, собранный за долгие годы медицинской практики, в ходе которой сформировалась уникальная теоретическая система. В глубокой древности к растениям относились более прагматично — исследовали и выращивали в медицинских целях. Тогда же появились первые каталоги целебных трав, цветов и деревьев. В труде знаменитого ученого XVI века Ли Шичжэня подробно описаны 1100 растений [Плескачевская, 2018, с. 63]. Китайские врачи с древних времен придерживаются принципа «у лекарств и пищи одно начало» — это значит, что разделение на лекарства и еду относительное. Именно эта теория легла в основу китайской лечебной диеты, согласно которой, следуя советам врача и питаясь по определенному принципу, можно поправить здоровье и восстановить силы.

Лекарства, которые подбирают для диеты, должны соответствовать следующим требованиям: 1) быть неядовитыми (кодонопсис (корни растения используют как тонизирующее, общеукрепляющее и повышающее иммунитет), годжи (плоды кустарника повышают иммунитет, снижают кровяное давление и нормализуют уровень глюкозы в крови; также известны как «ягоды долголетия») и женьшень; 2) подходить для пережевывания (кодонопсис, ямс китайский или пория кокосовидная, целебный гриб, его лечебные свойства: повышает иммунитет, улучшает работу пищеварительной системы, успокаивает); 3) усваиваться, не горчить и не иметь неприятного вкуса (это могут быть фенхель, кардамон, амомум (растение семейства имбирных используют как средство, улучшающее пищеварение) или корица. Сильнодействующие или ядовитые травы категорически запрещены к употреблению [Юй Пэн, Цзяо Юймэй, 2020, с. 19].

При подборе составляющих лечебной диеты нужно придерживаться двух принципов: соблюдать количество и соотношение главных и второстепенных элементов, предписанных специалистом, не нарушать правила сочетаемости продуктов. В такой системе питания важность отдельного ингредиента определяется не его количеством, а лекарственным эффектом. Например, рис, мука, некоторые виды мяса и овощей не играют решающей роли в лечебной диете, хотя и входят в большинство блюд рациона.

В Древнем Китае не существовало четких рубежей между религией, философией и наукой. Подобным же образом отсутствует граница между прославленной китайской кулинарией и не менее известной китайской медициной. Все наиболее экзотические блюда вроде супа из ласточкиных гнезд, акульих плавников, маринованных личинок пчел оказывают омолаживающий, тонизирующий эффект, улучшают зрение или слух; зажаренные в кипящем масле скорпионы предупреждают появление глаукомы [Овчинников, 2002, с. 108, 110].

Еда — одна из главных составляющих человеческого существования, о чем свидетельствуют китайские пословицы: «Народ считает пищу своим небом» (民以食为天 *mín yǐ shí wéi tiān*). «Люди — железо, а еда — сталь» (人是铁,饭是钢 *rén shì tiě fàn shì gāng*) — эта пословица значит, что человек сам по себе хрупок, но, употребляя пищу, он становится сильным. Еда может вылечить больного лучше, чем лекарство (药补不如食补 *yào bǔ bù rú shí bǔ*) — на этом выражении строится теория китайской медицины, т. е. правильное питание полезнее лекарств [Цуй Дайюань, 2020].

Основу китайской культуры составляют пять элементов (五行 — *wǔxíng* ‘у-син’) — 5 сторон света, 5 времен года, 5 вкусов, 5 цветов и т. д. Китайская кухня с точки зрения философии должна отвечать главным параметрам: цвету, аромату (запаху) и вкусу. Вкусовые регистры оказывают на организм разное действие. Принято деление пяти вкусов на ИНЬ И ЯН. Вкус ИНЬ — кислый, горький и соленый; вкус ЯН — сладкий, пресный. Традиционная китайская медицина связывает воедино фитопрепараты и пищу как лекарство. Современные исследования химического состава лекарственных средств традиционной китайской медицины и их фармакологического действия постоянно обогащают учение о 5 вкусах и дают возможность их правильного применения.

Любовь китайцев к еде носит философский характер, в их гастрономических привычках отражается понимание гармонии и равновесия между природой и людьми. Уже в IV в. до н.э. в классике даосизма «Дао-де-дзине» искусство приготовления пищи было темой философских размышлений. Пять вкусовых направлений — горькое, соленое, кислое, острое и сладкое — могут, если их употреблять в чистом виде и без добавок, разрушить чувство вкуса, поскольку любое чувство, если его использовать полностью, в конце концов притупится. Поэтому с давних пор целью китайской кухни было комбинирование и сочетание этих пяти вкусовых направлений.

Согласно китайской медицине, причиной любого заболевания является дисбаланс двух энергий мироздания инь и ян в человеческом организме. Существуют разные способы восстановления их равновесия: акупунктура, различные травяные препараты и т. д., но одним из наиболее эффективных способов считается правильное, сбалансированное питание. В традиционной китайской кулинарии все продукты подразделяются на инь — охлаждающие, к ним относятся всевозможные фрукты, овощи, морепродукты и т. д., и ян — согревающие, такие как мясо, масло, острые продукты и т. д. Учитывая особенности продуктов, можно таким образом уравнивать каждое из начал. В соответствии с этой философской теорией гармоничных противоречий китайцы комбинируют свои блюда, смешивая горячее и холодное, сладкое и кислое, нежное и острое, хрустящее и мягкое. Дополнения к ним подбираются в соответствии с этим же принципом: например, два столпа китайской кухни — лук и имбирь соединяют сладкое и кислое с острым.

Традиционный сельскохозяйственный календарь Поднебесной вступает в постоянный диалог с традиционной китайской медициной, в которой считается, что пища — это тоже лекарство. Календарь составлен путем совмещения «кулинарных дат» по сразу двум летоисчислениям: это праздники китайского лунного календаря и сезоны традиционного сельскохозяйственного календаря Поднебесной. Последний состоит из 24 сезонов, ныне он уже утратил роль расписания полевых работ, зато вобрал в себя огромное количество традиций, целые пласты китайской культуры. Подобные фоновые знания, являясь невербальным компонентом общения, включают прагматические значения, знания экстралингвистических факторов общения, энциклопедические знания о культуре, истории и традициях Китая. В 2016 г. «Традиционный сельскохозяйственный календарь» был включен ЮНЕСКО в список нематериального культурного наследия человечества как уникальный представитель китайской цивилизации [Щепин, 2021, с. 240].

В китайской медицине год делится на пять сезонов, в каждом из которых нужно следовать определенной диете, чтобы поддержать наиболее уязвимые в определенную погоду органы. Весной наиболее уязвима печень, и чтобы защитить ее, советуют есть больше кислого. Летом нужно обратить особое внимание на сердце, для поддержания которого полезны горькие продукты. В конце лета — начале осени необходимо позаботиться о селезенке, которой подходят сладкие блюда. Осенью уязвимы легкие, для защиты которых нужно отдать предпочтение острым блюдам. Зимой надо уделять повышенное внимание почкам, для защиты которых рекомендуется есть побольше соленого. Традиционный китайский календарь из 24 сезонов уточняет и детализирует вышеприведенные основные правила. В нем на каждый сезон полагается своя пища и свои сезонные продукты. Зимой ешь редьку, а летом имбирь, и не придется к врачам вам ходить! (冬吃萝卜夏吃姜 · 不找医生开药方 · dōng chī luó bo xià chī jiāng , bù zhǎo yī shēng kāi yào fāng) — так часто говорят пожилые китайцы, полагая, что редька и имбирь уберегают человека от болезней.

Старинная китайская поговорка гласит: «Тот, кто съест это зимой, весной сможет задушить тигра...» (冬天吃好, 春天打老虎。Dōng tiān chī hǎo, chūn tiān dǎ lǎo hǔ). Это изречение подтверждает мысль о том, что китайцы придают огромное значение сезонности питания. Сезонный продукт — всегда самый свежий, кроме того, он экономичен, его легче приобрести и хранить, а главное — в свой сезон каждый продукт наиболее вкусен. Понятие сезонности в Китае определяется древними общекитайскими традициями. Так, дары моря — от морской капусты до крабов — едят только летом, в жару, хотя в южных морях их можно ловить круглый год. Баранину едят только холодной зимой, хотя, например, в Синьцзяне и Чахаре, а также Жехэ есть возможность получать этот продукт в течение всего года. Иногда сезонность регламентируется еще более узко — на один определенный месяц. Так, карпа и золотых рыбок едят только в мае, крабов —

только в августе, креветок — только в июле, горячий наваристый мясной бульон с перцем только в декабре — январе, горчицу в июне — июле. Все эти сезонные вариации в китайской кухне не случайны, а многовековые наблюдения свидетельствуют, что в разное время года в человеческом организме то обостряются, то, наоборот, ослабевают различные процессы жизнедеятельности. Для их гармонизации и приходит на помощь китайская кухня [Минь Сяо, 2011].

В Китае есть специальный термин — яошань, что означает «медицинское питание», он относится к блюдам, которые обладают целительными свойствами. В древности китайцы полагали, что путь к лечению любой болезни состоит из трех этапов: сначала яошань — медицинское питание, потом даоинь — физические упражнения, и только в том случае, если эти пути не помогали, прибегали к третьему — медикаментам. Традиционная медицина и сегодня следует этим проверенным веками правилам. И чаще всего они дают нужный эффект. Считается, что медикаменты и еда имеют одинаковое происхождение и поэтому правильное питание становится лечебным.

В соответствии с древней медицинской теорией тело рассматривается как единое сбалансированное целое. Если какая-либо часть этого единого целого перестает работать в нужном режиме и ритме, оказывается разбалансированной, человек заболевает. Медикаменты, противоположные по своей природе, можно использовать для возвращения баланса в организм и лечения. Например, препараты, которые по своей природе горячи, можно использовать для лечения болезней, которые по природе холодны.

Разные блюда, как и медикаменты, имеют различную природу. Но свойства пищи гораздо мягче, чем те же свойства лекарств, а потому правильное питание помогает только при легких заболеваниях, причем процесс этот длительный. В случае более серьезных болезней пища может служить лишь дополнением к основному лечению. Как утверждают китайские врачи, правильное питание никогда не вредит, это хорошее профилактическое средство [Плескачевская, 2018, с. 304–305].

У китайской медицины и кулинарии глубокие исторические корни, многим рецептам (и лекарственным, и кулинарным) несколько тысяч лет. Разнообразие, контрасты и бесконечные вариации — это то, что определяет китайскую кухню. Знакомство с элементами материальной составляющей этой культуры предполагает изучение ее исторической, философской, географической, экономической и прочих детерминант, попытку проникновения в образ мышления нации, чтобы взглянуть на окружающий мир глазами носителей этой культуры.

#### Литература

1. Китайская кухня. М.: Эксмо, 2002. 288 с.
2. Китайские, корейские, японские салаты и закуски. М.: Эксмо, 2004. 320 с.
3. МакКенна Б. М. Структура и текстура пищевых продуктов. Продукты эмульсионной природы. СПб.: Профессия, 2008. 480 с.
4. Минь Сяо. Китайская кухня. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. 288 с.
5. Овчинников В. В. Цветы сливы. М., 2002. 128 с.
6. Плескачевская И. Н. Поднебесная страна. М., 2018. 310 с.
7. Цуй Дайюань. Словарь китайского гурмана. СПб.: Гиперион, 2020. 368 с.
8. Щепин К. Китай кулинарный. М.: Шанс, 2021. 292 с.
9. Юй Пэн, Цзяо Юймэй. Китайская кухня в рецептах и историях. М.: Шанс, 2020. 103 с.

УДК 339(470+517.3)

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-57-60

## СОВЕТСКО-МОНГОЛЬСКОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО 1970–1980-х гг.: ВОПРОСЫ ИСТОРИОГРАФИИ

© Галданов Галдан Александрович

аспирант,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

ggaldan@inbox.ru

В статье проанализирована история советско-монгольского экономического сотрудничества 1970–1980-х гг. и его отражение в отечественном монголоведении. Приведены работы и исследования по данной теме, а также ключевые моменты из перечисленных трудов. Осмысление проблем советско-монгольского экономического сотрудничества 1970–1980-х гг. приобретает особую значимость для экономических и политических перспективных взаимоотношений России и Монголии в настоящее время.

**Ключевые слова:** СССР, Советский Союз, МНР, Монголия, советско-монгольское экономическое сотрудничество.

### SOVIET-MONGOLIAN ECONOMIC COOPERATION IN 1970–1980s: ISSUES OF HISTORIOGRAPHY

*Galdan A. Galdanov*

Postgraduate Student

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

ggaldan@inbox.ru

The article analyzes the history of the Soviet-Mongolian economic cooperation in the 1970s — 1980s and its reflection in the domestic Mongolian studies. The works and studies on this topic, as well as the key points from the listed works are presented in the paper. Understanding the problems of Soviet-Mongolian economic cooperation in the 1970s — 1980s is of particular importance for the economic and political perspective of relations between Russia and Mongolia at the present time.

*Keywords:* USSR, Soviet Union, MNR, Mongolia, Soviet-Mongolian economic cooperation.

Анализ внешнеэкономических отношений Монголии и СССР, систематизация научных исследований по этому вопросу, а особенно в период с 1970 по 1980 г. — приоритетные темы большинства современных ученых в области монголоведения. Обратим внимание на заключенный в 1966 г. Договор о дружбе, в рамках которого предполагалось создание тесных международных связей между этими странами [Советско-монгольские, 1979].

Ключевым научным аспектом, который заслуживает пристального внимания, можно назвать «концепцию некапиталистического варианта развития МНР». Суть ее сводилась к тому, что за счет интенсивной и всеобъемлющей помощи со стороны СССР в вопросе развития различных отраслей экономики Монголии, а также учитывая основные тезисы марксистско-ленинской идеологии, представляется возможным построить настоящий социализм. Данная научная концепция базировалась на внешнеэкономических связях двух стран, основой которых должно было быть обоюдное экономическое сотрудничество.

Глобальные трансформации, наиболее заметные в начале 90-х гг. XX в. в Монголии, а также в других странах социалистического содружества, спровоцировали корректировку

приоритетов в анализе отечественного монголоведения, пересмотр взглядов в вопросе изучения государственной истории. Новейшие научные изыскания в области истории страны базировались на объемном блоке теоретической литературы, которая, вместе с тем, достаточно однобоко анализировала понятия «прогрессивных путей развития» с позиции общей научной теории, а также с позиции анализа этого понятия в контексте истории Монголии [Гольман, 1992].

Современная российская историография, подвергая анализу историю Монголии, с критической позиции рассматривает исторические события, в т. ч. период, когда главенствовала марксистская идеология. В частности, пересмотру подвергались наиболее значимые события ушедшей эпохи. В последние годы наиболее заметны тенденции пересмотра истории страны, государственного управления, отношений между Монголией и странами, вошедшими в состав СССР.

Если вести речь о современном положении науки по монголоведению, то можно отметить, что она отличается более четким осознанием ушедшей эпохи, изменением подходов в методологии изучения основных исторических аспектов, критическим анализом сформировавшихся научных позиций отечественных и иностранных ученых. Пересмотр аспектов в отношениях между СССР и Монголией в вопросе экономической коммуникации, начиная с 70-х гг. XX в. спровоцировал новый виток анализа социально-экономической и политической коммуникации между современными странами. Более детальный анализ коммуникации между Монголией и СССР заметен в коллективном труде «История социалистической экономики МНР» [История..., 1987, с. 374], где подробно рассмотрены основные модели марксизма и ленинизма в контексте социально-экономических трансформаций Монголии с периода приобретения самостоятельности по современный этап развития, сконцентрировано внимание на усилении роли народного хозяйства и роль предоставляемого СССР МТО для нужд государства.

В научной работе акцентировалось внимание на том, что базисом вовлеченности Монголии во взаимодействие с СССР является именно социально-экономическая составляющая, совместные научно-технические наработки, которые представлялось возможным реализовать в большинстве направлений народного хозяйства страны. Отдельное внимание уделялось межправительственной коммуникации, которая играла важную роль в развитии и укреплении индустриальной и тяжелой промышленности. Со стороны СССР велась активная работа по поддержке отдельных промышленных секторов Монголии, привлекались лучшие специалисты того времени для взаимодействия с монгольским научным сообществом [Там же, с. 327–328].

В «Истории советско-монгольских отношений» [1981] акцентировалось внимание на том, что взаимоотношения между двумя странами должны базироваться на поддержке и взаимопомощи, постоянной коммуникации и обмене опытом в самых разных государственных отраслях, начиная от политики и заканчивая усилением культурной сферы. Что касается научно-технического взаимодействия, то здесь наблюдались устойчивые тенденции оказания помощи Монголии как материально-технической базой, так и научными специалистами. Все это взаимодействие должно было трансформироваться в развитие программ СЭВ [Там же, с. 160–237]. Здесь же уделялось внимание перспективам такого партнерства. В частности, взаимодействие двух стран должно было стать толчком для поступательного развития всех отраслей экономики, не только Монголии, но и большинства стран содружества [Там же, с. 237].

Углубляясь в анализ научной работы «СССР — МНР: сотрудничество и сближение» [1987], можно констатировать, что здесь были детально проанализированы основные аспекты взаимодействия двух стран, в т. ч. и в вопросе усиления промышленного и АПК

комплекса СССР и Монголии, использованы передовые методы управления основными производственными процессами двух стран [Там же, с. 113].

Отдельного внимания в вопросе анализа экономической истории Монголии заслуживает научная работа Г. С. Матвеевой [1978, 1987], которая акцентировала внимание на том, что для развития экономики страны, в рамках партнерских отношений предполагалось реализовать ряд мероприятий по комплексной индустриализации и укреплению национальной промышленности. Во многом реализовать этот глобальный план представлялось возможным за счет поставок продукции в Монголию, из СССР из приграничных территорий и отдаленных регионов [Матвеева, 1978, с. 135]. Как отмечала автор в своих более ранних трудах, Монголия в период активного экономического взаимодействия с СССР имела возможность нарастить собственный экономический резерв, развить стратегические промышленные отрасли, получить определенные политические, социально-экономические преференции для поступательного развития.

В научной работе, посвященной роли Монголии в парадигме социально-экономической интеграции [Там же, 1987], автор акцентировала внимание на внешнеэкономических взаимоотношениях двух стран. В частности, детальному анализу подверглись аспекты материально-технического обеспечения, которое шло от СССР в поддержку экономики Монголии. Такая форма взаимоотношений двух стран именовалась экономической взаимопомощью.

Если же проанализировать научную работу на данную тему, которая была предложена А. А. Гербовой и А. В. Шурубовичем, а речь идет о научном труде «Развитие промышленности Монголии на современном этапе» [1978], следует отметить важность поддержки со стороны СССР, адресованной МНР. Активное МТО-обеспечение Монголии позволило существенно ускорить темпы социалистической индустриализации внутри страны. К слову, научные труды всех трех перечисленных авторов несут по своему смыслу и содержанию одну ключевую идею. В частности, внимание сосредоточено на том, что экономическая интеграция двух стран не только способствовала укреплению партнерских взаимоотношений, но и принесла свои плоды в виде образования прогрессивных на тот момент совместных предприятий, которые положительно сказывались на реализации стратегических целей как Монголии, так и СССР. В качестве примера эффективности данной межгосударственной коммуникации можно назвать образованный в начале 70-х гг. XX в. горно-обогатительный комбинат «Эрдэнэт».

Подводя итоги изложенного, обратим внимание, что научные доктрины советского периода в большей мере базировались на создании благоприятных условий межгосударственного партнерства, усиления экономических связей с государствами-партнерами. Что касается Монголии, то здесь также ярко выражены тенденции внедрения такой политики СССР. Будет корректным говорить о том, что экономическая поддержка со стороны СССР, адресованная Монголии, позволила стимулировать внутренние резервы страны для достижения предварительно обозначенных критериев экономического развития. Доказать данные утверждения несложно, достаточно проанализировать представленные в научных трудах статистические данные документы о государственном партнерстве двух стран, имеющиеся в открытом доступе. Не стоит сбрасывать со счетов и научно-методологическую базу, разработанную советскими учеными в области монголоведения. Именно их научные труды стали своеобразным базисом для последующих научных изысканий.

### Литература

1. VI Международный конгресс монголоведов (г. Улан-Батор, август 1992 г.). В 2 ч. М.: Ин-т востоковедения, 1992. История. Источниковедение. Экономика. Археология. Этнография. М.: Ин-т востоковедения. 262 с.
2. Гербова А. А., Шурубович А. В. Развитие промышленности МНР на современном этапе. М.: Наука, 1978. 114 с.
3. Гольман М. И. К вопросу о теории некапиталистического развития // VI Международный конгресс монголоведов (Улан-Батор, август 1992 г.): докл. рос. делегации. История. Источниковедение. Экономика. Археология. Этнография. М.: [б.и.], 1992. С. 37–46.
4. История советско-монгольских отношений / М. И. Гольман, Б. Ширендыб, Ш. Нацагдорж и др.; Редкол.: Б. Г. Гафуров, Б. Ширендыб (гл. редакторы) и др. М.: Наука, 1981. 352 с.
5. История социалистической экономики МНР / П. Лувсандорж, С. К. Рошин, Б. Долгормаа и др.; редкол.: Г. Ф. Ким (СССР) и др., П. Лувсандорж (МНР) и др.; АН СССР, Ин-т востоковедения и др. М.: Наука, 1987. 374[1] с.
6. Матвеева Г. С. Монгольская Народная Республика в системе социалистической экономической интеграции / АН СССР, Ин-т востоковедения. М.: Наука, 1987. 244,[1] с.
7. Матвеева Г. С. Создание материально-технической базы социализма в МНР. М.: Наука, 1978. 278 с.
8. Советско-монгольские отношения. 1921–1974: Документы и материалы. В 2 т. / ред. коллегия сов. части: Ф. И. Долгих (отв. ред.) [и др.], монг. части: Г. Цэрэндорж (отв. ред.) [и др.]. М.: Междунар. отношения; Улан-Батор, 1975. Т. 2. 1941–1974. Ч. 2 / сост.: сов. части В. И. Бушков и др., монг. части: Б. Балжиргарам и др.; отв. ред. И. С. Казакевич. Москва: Улан-Батор, 1979. 612 с.
9. СССР — МНР. Сотрудничество и сближение / А. Минис, В. И. Попов, С. Л. Тихвинский и др.; редкол.: А. Минис (отв. ред.) и др. М.: Международные отношения, 1981. 198 с.

УДК 294.321 (571.52)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-61-64

**ЛАМСКИЙ ВОПРОС В ПЕРИОД  
ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ (1921–1944 гг.)**

© **Доржу Зоя Юрьевна**  
доктор исторических наук, профессор  
zoyadorzhu@yandex.ru

© **Монгуш Игорь Иванович**  
магистрант  
choephel@mail.ru

Тувинский государственный университет  
Россия, г. Кызыл

В статье рассмотрена политика в отношении сторонников ламаизма в Тувинской Народной Республике в 1921–1944 гг. В первые годы независимого государства представители ламаистского духовенства активно принимали участие в политической жизни Тувы, однако новая власть в середине 1930-х гг. повела с ними решительную борьбу. Это привело к репрессиям ламства и резкому сокращению их числа, разрушению буддийских монастырей, запрету тибетской медицины. Представители традиционной буддийской религии, которой тувинцы следовали веками, были определены как «социально чуждые» элементы тувинского общества.

**Ключевые слова:** Тува, Тувинская народно-революционная партия, религия, буддийская церковь, ламаизм, репрессии, Советская Россия.

**Финансирование.** Работа выполнена в рамках гранта РНФ № 22-28-01254.

THE LAMA ISSUE IN THE PERIOD OF THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC (1921-1944)

*Zoya Yu. Dorzhu*  
Dr. Sci. (Hist.), Prof.  
zoyadorzhu@yandex.ru

*Igor I. Mongush*  
Master's Degree Student  
choephel@mail.ru

Tuva State University  
Kyzyl, Russia

The article examines the policy towards supporters of Lamaism during the existence of the Tuvan People's Republic (1921–1944). In the early years of the independent state, representatives of the Lamaist clergy actively participated in the socio-political life of Tuva, but the new government in the mid-1930s waged a merciless struggle with it. This led to a sharp reduction in the number of lamas and the destruction of Buddhist monasteries. The traditional activities of the lamasery, Tibetan medicine, were also subjected to repression. Representatives of the traditional Buddhist religion, which had existed among Tuvans for centuries and was part of everyday life, were identified as “class enemies”.

**Keywords:** Tuva, Tuvan People's Revolutionary Party, religion, Buddhist Church, Lamaism, repression, Soviet Russia.

Данная тема представляет интерес в комплексе проблем полного исследования истории Тувы. Проникновение, распространение и утверждение буддийской религии в Цен-

тральной Азии происходило на протяжении длительного времени и являлось сложным, многогранным процессом. По мнению М. В. Монгуш, это имело волнообразный характер, начиная с VI–IX вв., в период власти тюрков и уйгуров, затем во время правления Хубилай-хана, когда буддизм был религией в основном правящих кругов, а для большинства людей оставался чуждым вплоть до массового распространения буддизма в Монголии в период Алтын-ханов в XVI–XVII вв. [Монгуш, 2001, с. 35].

Большинство историков придерживаются точки зрения, что успешное и глубокое проникновение буддизма на территорию Тувы началось в середине XVIII в., когда в 1757 г. Тува была завоевана Цинской империей. Для упорядочивания сбора дани Китаем была проведена административно-территориальная реформа, Тува была поделена на 4 хошуна (позже их стало 8), которые управлялись местной феодальной верхушкой. Китайский император управлял территорией Тувы с помощью монгольского генерал-губернатора, который носил титул цзянь-цзюня и находился в Улясутае (Монголия).

Благодаря своим первым монгольским амбын-нойонам, Тува стала принимать буддийскую религию, которая получила поддержку у тувинской родовой знати. Большинство историков считают, что именно этот период является началом глубокого проникновения тибетского буддизма в повседневную жизнь тувинцев, его становления как официальной религии.

В 1911 г. в результате Синьхайской революции в Китае Монголия получила независимость, и в Урянхайском крае было немало желающих перейти в ее подданство.

Геополитические интересы имела и Россия, в том числе связанные с проживанием в Урянхайском крае русских переселенцев, составлявших 1/10 населения края. Тувинские правители обратились к российскому императору с просьбой принять их хошун<sup>1</sup> в состав России. В 1914 г. над Тувой был объявлен российский протекторат, что отвечало интересам большей части тувинского населения, способствовало сохранению целостности тувинской народности, зарождению государственности [Доржу, 2014, с. 159–160].

Под влиянием революций 1917 г. и гражданской войны в России в июне 1918 г. съезд тувинцев Урянхайского края принял решение о самостоятельности Тувы. Всетувинский учредительный хурал 13 августа 1921 г. с участием представителей хошунов и советской делегации принял Конституцию и объявил об образовании Тувинской Народной Республики (ТНР), независимой во внутренних делах, а в международных — выступавшей под покровительством Советской России [Конституции, 1999, с. 25].

Был образован орган верховной власти — Великий Хурал и Тувинская народно-революционная партия (ТНРП). В Конституции нашел отражение и вопрос о буддийской религии, статья 4 закрепляла за гражданами ТНР «право исповедовать по своему усмотрению какую угодно религию» [НА ТИГПИ. Р.Ф. Д. 42. Л. 335-337. Заверенная копия].

Население было неграмотным, поэтому на начальном этапе суверенного государства большую роль в политической жизни страны по-прежнему играли ламство и прежние старые чиновники, имеющие буддийское образование. На I съезде ТНРП 1 марта 1922 г. председателем ЦК был избран бывший правитель Маады сумона Лопсан-Осур. На заседании ЦК ТНРП 9 июля 1923 г. было решено принимать в партию лам, постоянно проживавших в монастырях [НА РТ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 54. Л. 2].

Буддийское образование имел практически весь первый состав Правительства. Первый председатель Совмина Монгуш Буян-Бадыргы был учеником монгольского ламы Оскала Уржута, второй — Куулар Дондук учился в Монголии и получил ученую степень кешпи, третий — Сат Чурмит-Дажи учился в Верхне-Чаданском хурэ [Монгуш, 2001,

---

<sup>1</sup> Хошун — административно-территориальная единица в Урянхайском крае; хошуну делились на сумоны, сумоны — на арбаны (десятидворки).

с. 100]. На этом этапе политика Правительства ТНР и ТНРП в отношении к буддизму была лояльной и настоятельная позиция со стороны советского правительства по изживанию религиозных пережитков не получила одобрения и корректно отвергалась.

Уникальным документом, касающимся религии и ламства в Туве, является протокол I Буддистского съезда ТНР. Он проходил 8–12 марта 1928 г. в г. Кызыл [НА ТИГПИ. Р.Ф. Д.11. Л. 144–184]. Предыстория съезда началась с того, что в 1927 г. на заседании Совмина с докладом о роли и положении буддизма в тувинском обществе выступил Куулар Дондук. Он заявил: «В настоящее время мы, тувинский народ, являемся свободной республикой, но в силу некоторых обстоятельств и принятой нами конституции, где говорится, что в целях обеспечения за трудящимися свободы совести церковь отделяется от государства и религия является частным делом каждого гражданина, порядочная часть населения оказалась как бы отделена от государства и находится почти вне закона. Кроме того, со стороны этой части населения есть нарекания, что их не защищают, а также и не защищают религию. Если мы, тувинский народ, освободились от внешнего засилья и влияния, то нам же следует освободить от внешнего влияния и засилья лам» [Там же. Л. 144].

Буквально через два месяца, Малый хурал ТНР принял закон о буддизме как государственной религии [Там же. Л. 126–128]. Религиозные органы и ламы входили в ведение правительства и органов местного самоуправления и должны были подчиняться всем республиканским законам. Споры между ламами и хуураками (учениками лам) разрешались в судебных органах местных самоуправлений. В случае выявления обмана со стороны лам в отношении гражданских лиц духовные лица привлекались к строгой ответственности в соответствии с уголовным законодательством.

Согласно 6-й статье закона монастыри могли заниматься хозяйственной деятельностью, чтобы обеспечить себя, ламы могли принимать от верующих подношения, но торговля с целью обогащения воспрещалась. Закон предусматривал создание центрального органа по руководству религиозными делами, собраниями монастырей, управлением ламами и хуураками. В компетенцию центрального органа входило проведение экзаменов для лам, по результатам которых им присваивались ученые звания, утверждение и снятие с должности настоятелей монастырей, предоставление им инструкций и указаний по различным религиозным вопросам, выдача крупным монастырям печатей и информирование Министерства внутренних дел, выдача разрешений иностранным ламам на право совершения богослужебных обрядов и врачевания на территории ТНР. Такая политика привела к росту числа монастырей с 22 до 26, а лам вместе с учениками стало около 3500 [Вайнштейн, Москаленко, Добжанская, 2008, с.152].

Однако в результате активного вмешательства Советской России во внутренние дела ТНР отношение к служителям культа резко изменилось. Главной задачей ТНРП была объявлена борьба с сангхой. На пленуме ЦК ТНРП в 1929 г. был провозглашен курс на «очищение от сторонников феодально-теократических элементов, решительное наступление на социально-классовые корни религии». Чистке подверглись ряды ТНРП, где из 1458 членов партии в 1928 г. 300 были «выходцами из феодально-чиновничьей и ламской среды» [Сердобов, 1985, с. 88].

ТНРП заняла жесткую политику и в отношении тибетской медицины, которая до 1930 г. в ТНР признавалась официально и субсидировалась из госбюджета. Население широко пользовалось услугами врачей-лам, которые по распоряжению правительства отзывались из своих монастырей в Кызыл и лечили больных по 72 дня каждый [Башкуев, 2018, с. 54].

В резолюции VIII съезда ТНРП (ноябрь 1929 г.) подчеркивалось, что государственной медициной на территории ТНР являлась европейская, но это не означало того, что прави-

тельство, местные органы власти, партийные организации должны запрещать деятельность лам-медиков, применять в их отношении репрессивные меры. На местах не было доступных медицинских учреждений, и запрет практики лам-медиков мог привести к недовольству народных масс. Но с изменением политики ТНРП отмечалось, что ламы-лекари не обладали высокой квалификацией, их врачевание сопровождалось религиозной обрядовостью и случаями вымогательства.

В январе 1929 г. президиум Малого хурала принял специальное постановление о лишении всяческой поддержки буддийской сангхи и национализации монастырской собственности [Ширшин, 1972, с.85].

Четвертая Конституция ТНР, принятая в октябре 1930 г., провозгласила вступление Тувы на социалистический путь развития и лишила избирательных прав лам, шаманов и других служителей культа (ст. 47) [Конституции Тувы, 1999, с. 56]. Вместо религиозных традиций вводились новые, революционные праздники. В результате к 1937 г. в Туве оставалось 5 хурээ и 67 лам, которые к началу 1940-х гг. были уничтожены.

Таким образом, ламский вопрос в период существования ТНР полностью зависел от политики Правительства ТНР и ТНРП. Под влиянием Советской России политика претерпела существенные изменения — от покровительства ламства и активного вовлечения их в общественно-политическую жизнь Тувы во второй половине 1920-х гг. до борьбы с традиционной буддийской религией тувинцев, разрушения буддийских монастырей и репрессий ламства в 1930-е гг.

#### **Источники и литература**

1. Научный архив Тувинского института гуманитарных и прикладных социально-экономических исследований (НА ТИГПИ).
2. Национальный архив Республики Тыва.
3. Вайнштейн С. И., Москаленко Н. П., Добжанская О. Э. Духовная культура // Тюркские народы Восточной Сибири. М.: Наука, 2008.
4. Башкуев В. Ю. Медико-санитарные экспедиции Наркомздрава РСФСР в Тувинской Народной Республике и становление тувинского здравоохранения (конец 1920-х — середина 1930-х гг.) // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 426. С. 52–63.
5. Доржу З. Ю. К вопросу об установлении протектората России над Тувой в 1914 г. // Власть. 2014. Т. 22. № 4. С. 157–161.
6. Конституции Тувы 1921–1993 гг. Кызыл, 1999.
7. Монгуш М. В. История буддизма в Туве (вторая половина VI — конец XX в.). Новосибирск: Наука, 2001. 200 с.
8. Сердобов Н. А. Коминтерн и революционная Тува (1921–1944 гг.). Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1985.
9. Ширшин Г. Ч. Под знамя Ленина. Кызыл: Тувкнигоиздат, 1972. 147 с.

УДК 008 (075)

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-65-67

## ЦЕНТРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРНАЯ ТЕМА И ЯЗЫК ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОГО СОЦИУМА

© Мерзлякова Ирина Станиславовна

кандидат культурологии, доцент,

Забайкальский государственный университет

Россия, г. Чита

irpolia@list.ru

Духовные идеалы, мораль, основополагающие ценностные доминанты являются стабилизирующими факторами, способными предотвратить разрыв культурной преемственности и способствовать сохранению самобытности этнонационального социума, если центральная культурная тема этнонациональной общности будет содержать их в себе и транслировать во все сферы жизнедеятельности человека. Существенная роль в этом процессе принадлежит языку этнонационального социума. Любой естественный язык отражает определенный способ восприятия мира. Владение языком предполагает владение концептуализацией мира, отраженной в этом языке. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений определенного языка, складывается в некую единую систему взглядов, которая разделяется всеми говорящими на этом языке.

**Ключевые слова:** этнонациональная общность, язык, центральная культурная тема, ценностные доминанты, языковая картина мира.

## CENTRAL CULTURAL THEME AND LANGUAGE OF ETHNO-NATIONAL SOCIETY

*Irina S. Merzlyakova*

Cand.Sci. (Cult.), A/Prof.

Transbaikal State University

Chita, Russia

irpolia@list.ru

Spiritual ideals, morality, fundamental value dominants are stabilizing factors, they are able to prevent a break in cultural continuity and contribute to the preservation of the identity of the ethno-national society, if the central cultural theme of this community contains and translates them into all spheres of human life. An essential role in this process belongs to the language of the ethno-national society. The totality of ideas about the world, contained in language, is formed into a kind of unified system of views and prescriptions, which is shared by all speakers of this language.

**Keywords:** ethno-national community, language, central cultural theme, value dominants, linguistic picture of the world.

История человечества — бесконечный процесс смены поколений, формаций, цивилизаций, культур. В этом процессе от поколения к поколению накопленные ценности духовной и материальной культуры бережно передаются, сохраняются и преумножаются, дополняются, позволяя решать принципиально важные проблемы строения и функционирования общества, его адаптации к изменяющимся условиям. Культура является единственным механизмом передачи социального опыта. В каждой культуре люди по-своему организуют в своем сознании окружающий мир. Данные различия объясняются опытом, определяемым культурой. На сегодняшний день неоспорим факт, что каждая национальная общность своеобразна, обладает отличительными чертами национального характера, особенностями восприятия мира и самосознания в нем. Каждая этнонациональная общность является носителем собственной картины мира, менталитета, и она продолжает

существовать, сохраняя свое своеобразие, благодаря неизменным коммуникативным и поведенческим моделям, передающимся от поколения к поколению посредством культурных связей.

Что является определяющим для закрепления в культуре социума тех или иных доминант, стереотипов, институций? Что способствует установлению норм, стандартов поведения, отличающих эту этнонациональную общность? Какова связь социально обусловленных стереотипов с личным опытом индивида, как пересекается индивидуально-бессознательное и социально-ценностное?

В процессе адаптации к окружающей природно-социальной среде человеческий социум вырабатывал в разных уголках планеты свои механизмы приспособления и сожительства, формируя свою систему ценностных констант, которые определяли характер действий человека в мире. В итоге в рамках конкретного социума складывается система мировоззрения, которая передавалась новому поколению в процессе социализации каждого его члена. Эта этнонациональная система мировоззренческих стереотипов включает в себя представления о приоритетах, нормах и моделях поведения в конкретных обстоятельствах.

Этнонациональная картина мира у каждого социума формируется на основании этнонациональных констант и ценностных доминант. Последние, в свою очередь, закрепляются и «живут» в произведениях культуры: в образах художественной литературы, сюжетах притч и легенд, в скульптуре, живописи, архитектуре и т. д. Они становятся ядром центральных сюжетов литературы и искусства, становятся воплощением центральной культурной темы этнонациональной общности.

Язык — составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; язык выражает специфические черты национальной ментальности.

Реальная объективная картина мира имеет свое отражение в культурной (понятийной) картине мира через призму понятий, сформированных на основе представлений человека. Культурная картина мира, через которую отражает реальность языковая картина мира, различается у разных народов, что обусловлено географией, климатом, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни. Любой естественный язык отражает определенный способ восприятия мира. Владение языком предполагает владение концептуализацией мира, отраженной в этом языке. Совокупность представлений о мире, заключенных в значении разных слов и выражений определенного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая в той или иной степени разделяется всеми говорящими на этом языке.

Особый интерес представляют те конфигурации смыслов, которые повторяются в качестве фоновых в целом ряде языковых единиц. Анализ лексики позволяет выявить целый ряд мотивов, устойчиво повторяющихся в значении многих лексических единиц и фразеологизмов исследуемого языка, и многие из таких «сквозных мотивов» представляются особенно характерными именно для данной языковой картины мира. Лингвокультурные концепты определенного этнонационального социума служат отправными точками мировоззренческой системы координат данного социума, они также могут содержать в себе квинтэссенцию базовых ценностных установок [Мерзлякова, 2010].

Истина, добро и красота являются вечными ценностями мировой культуры, но эпохи и народы вкладывают новые смыслы в эти извечные ценности. В конечном итоге тип культуры определяется господством тех или иных идеалов. Олицетворение идеалов рождает социальные движения, новые мировоззрения и традиции. Основоположники мировых религий, создатели великих учений или духовные идеологи являлись для последующих поколений олицетворением идеалов.

Идеал служит ориентиром и моделью человеческой деятельности, содержит в себе ценностный аспект. При выработке идеала учитываются позитивные накопления традиций. Обострение общественного интереса к традициям и идеалам обычно совпадает с периодами возрождения или с кризисными моментами развития общества, когда в традициях и идеалах ищут выход из создавшихся затруднений [Иванова, 2003, с. 33].

В кризисные периоды может происходить смена идеологических доминант, при этом этническая картина мира также претерпевает изменение, вместе с тем происходят изменения и в поведении, реакциях людей.

Проявления центральной культурной темы наблюдаются во всех произведениях духовной и материальной культуры соответствующего периода. При формировании новой идеологии этнонациональные константы, получающие обновленное наполнение, и сформировавшиеся на их основе адаптационно-деятельностные модели направляют поведение людей. Идеологические тексты, имеющие широкое хождение, могут являться квинтэссенцией некоей ценностной системы. Анализ подобных текстов может в некотором роде дать представление о ценностных доминантах, на основе которых сформировалась та или иная идеология.

Изменения в любой сфере жизнедеятельности национальной общности вызывают закономерную позитивную либо негативную реакцию. В условиях, когда прежние модели поведения, когнитивные установки, ценностные ориентиры уже не действуют как адаптивные и защитные механизмы, могут смещаться доминирующие акценты ценностной ориентации, изменяться социально обусловленные стереотипы, стандарты, нормы. Как следствие, вырабатываются новые модели поведения, а центральная культурная тема начинает отвечать преобладающей в данный момент иерархии ценностей.

Культурный и моральный нигилизм способствует возникновению и развитию многих социальных болезней в общественной жизни. Когда не воспитываются у молодежи национальные черты, нарушается приверженность к своей этнокультуре, национальным обычаям и традициям, что негативно влияет на формирование национального самосознания, национального характера, отличительных черт мировосприятия и мировоззрения.

«У каждого народа есть свой особый духовный внутренний мир, отражающий его социальные, географические, этнические, языковые и другие особенности. Душа народа — это его общественная психология... И чем лучше психологическое здоровье народа, тем он сильнее духом» [Попов, 1989, с. 25].

Человеческая история всегда была историей контактов, как личностных, так и общественных. Все народы в той или иной степени способны к культурному прогрессу. Прогресс требует изменений, расширения культурных связей, порождает культурный релятивизм. Последний способствует обогащению системы мировоззрения, как следствие, сменяются идеологии и идеалы, но выбор нового как общество, так и каждый его представитель делает на основе духовных опор, на основе незыблемой сокровенной жизненной ориентации, и насколько сильна «духом» национальная общность, настолько пронизан этим «духом» ее выбор. Настолько сохранится и далее этот особый этнонациональный дух через поколения.

#### **Литература**

1. Иванова Ю. В. Социокультурная динамика и традиции этноса. Ч. 2. Чита: Изд-во Заб. гос. пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 2003. 163 с.
2. Мерзлякова И. С. К вопросу о воздействии культуры на психологию человека в рамках современных кросскультурных исследований // Гуманитарный вектор. 2010. № 4(24). С. 135–139.
3. Попов В. Д. Психология и экономика. М., 1989. 302 с.

УДК 349.2:347.157.1(470)+(517.3)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-68-72

**ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ТРУДА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ  
ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РОССИИ И МОНГОЛИИ  
(СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)**

© **Мурзина Елена Александровна**

кандидат юридических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
elena.murzina.57@mail.ru

В национальном законодательстве большинства государств мира регулирование труда несовершеннолетних лиц, как правило, выделяется в отдельный институт. В статье показан сравнительный анализ отдельных особенностей регулирования труда несовершеннолетних работников трудовым законодательством России и Монголии, дана краткая характеристика гарантий и льгот, установленных для несовершеннолетних работников. Обращено внимание на имеющиеся различия в российском и монгольском трудовом законодательстве в исследуемой сфере.

**Ключевые слова:** трудовое законодательство России, трудовое законодательство Монголии, труд несовершеннолетних, несовершеннолетние работники.

**LEGAL REGULATION OF JUVENILE LABOR  
UNDER THE LEGISLATION OF RUSSIA AND MONGOLIA  
(COMPARATIVE ANALYSIS)**

*Elena A. Murzina*

Cand.Sci (Law), A/Prof  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
elena.murzina.57@mail.ru

In many countries the regulation of juvenile labor, as a rule, is assigned to a separate institution. The article provides a comparative analysis of the specifics of juvenile labor regulation under the labor legislation of Russia and Mongolia, a brief description of the guarantees and benefits provided for minors. Attention is paid to the existing differences in Russian and Mongolian labor legislation in the field under study.

*Keywords:* labor legislation of Russia, labor legislation of Mongolia, juvenile labor, juvenile workers.

Особенности регулирования труда — это нормы, частично ограничивающие регулирование общих правил по тем же вопросам либо предусматривающие для отдельных категорий работников дополнительные права. При этом законодателем учитываются основания и порядок установления особенностей регулирования труда [Актуальные, с. 414].

Следует отметить, что правовые нормы трудового законодательства Монголии предельно схожи с нормами российского трудового законодательства, включая и особенности регулирования труда отдельных категорий работников, к каковым отнесены несовершеннолетние в силу особенностей своего физического, интеллектуального и эмоционально-волевого развития.

Социальные проблемы в сфере детства вызывают особый общественный резонанс. Именно поэтому в последние годы в России усилилось внимание ученых, политиков, общественных деятелей, журналистов к проблемам правового положения несовершеннолетних [Дегтярева, 2017, с. 4].

Для воспитания достойных членов социума важно вовлекать несовершеннолетних в сферу трудовых отношений; несовершеннолетние имеют в ней особый правовой статус, специфика которого проявляется в особенностях их правоспособности, трудовых прав и обязанностей, юридической ответственности и гарантий их прав.

Законодательные положения обоих государств: России и Монголии в сфере регулирования труда несовершеннолетних основаны на действующих международно-правовых принципах и нормах. Помимо основных кодифицированных законодательных актов, каковыми являются Трудовой кодекс Российской Федерации (далее по тексту ТК РФ) и Закон Монголии о труде (далее по тексту Закон о труде), действуют и другие законы, направленные на закрепление прав несовершеннолетних. В частности, в Российской Федерации это — федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (в ред. от 11.06.2021г.) [Федеральный, 1998], в Монголии — закон Монголии «О правах ребенка» [Закон Монголии, 2016], которые представляют собой основные правовые акты, содержащие концепцию Конвенции ООН [1990] о правах ребенка, и регулируют отношения в сфере защиты прав детей на национальном уровне.

Как правило, особенности правового регулирования труда несовершеннолетних наиболее концентрированно фиксируются в кодифицированных законодательных актах о труде в специальных разделах (главах). Вместе с тем отдельные вопросы могут быть урегулированы и в других статьях названных актов, а также в других нормативных правовых актах, содержащих нормы трудового права.

Так, вопросы возрастного ценза, допускающего возможность заключения трудового договора, согласно действующему российскому трудовому законодательству, закреплены в ст. 63 Трудового кодекса РФ [2001]. Исходя из положений названной правовой нормы, полная трудовая дееспособность наступает с 16 лет. Вместе с тем законодатель допускает исключения из этого общего правила. Так, трудовой договор на выполнение легкого труда, не причиняющего вреда его здоровью, может быть заключен с несовершеннолетним, достигшим возраста 15 лет, получившим основное общее образование, либо оставившим или отчисленным с соблюдением законодательных требований из образовательного учреждения, а также продолжающим получать общее образование в иных формах. Также трудовые отношения для выполнения легкого, не причиняющего вреда здоровью труда могут возникнуть между работодателем и несовершеннолетним, достигшим 14 лет, при соблюдении определенных условий. В частности, для заключения трудового договора с 14-летним несовершеннолетним необходимо согласие одного из родителей (попечителя) и органа опеки и попечительства. В случаях продолжения получения таким несовершеннолетним основного общего образования такой труд может выполняться в свободное от получения образования время и без ущерба для освоения образовательной программы. Законодателем установлены также случаи заключения трудового договора с лицами, не достигшими возраста 14 лет, для выполнения работы в организациях кинематографии, театрах, театральных и концертных организациях, цирках. Дополнительное условие для заключения с таким несовершеннолетним трудового договора выражается в обязательном получении письменного согласия одного из родителей (опекуна) и органа опеки и попечительства. В разрешении органа опеки и попечительства должна быть указана максимально допустимая продолжительность ежедневной работы, а также другие условия, в которых будет выполняться работа. При этом в научной среде имеют место споры по вопросу установления на законодательном уровне нижней границы возраста, с которого несовершеннолетний может вступать в трудовые отношения [Буянова, 2013, с. 26–27].

Почти аналогичные нормы, касающиеся возрастного ценза, закреплены и в Законе Монголии о труде 1999 г. [Трудовой кодекс, 1999]. В соответствии со статьей 109.1

названного Закона лицо, достигшее 16-летнего возраста, вправе заключать трудовой договор. Лицо, достигшее 15 лет, может заключать трудовой договор с согласия родителей или опекуна при соблюдении «Списка работ, на которых запрещается применение труда несовершеннолетних», утвержденного членом правительства, ведающим вопросами труда (ст. 109.2). С целью предоставления профессиональной ориентации трудовой договор может быть заключен с лицом, достигшим 14-летнего возраста, с согласия родителей, опекуна и государственного административного органа, ведающего вопросами труда (ст. 109.3). Запрещается применение труда несовершеннолетних на работах, представляющих угрозу для их здоровья и умственного развития (ст. 109.4).

В отличие от ТК РФ, в Законе о труде ничего не говорится о том, могут ли заключаться трудовые договоры с лицами моложе 14 лет. Как отмечалось выше, приведенные законодательные положения по возрастному цензу несовершеннолетних базируются на международно-правовых принципах и нормах [Международный, 1976; Конвенция, 1993].

Особое внимание в ТК РФ и Законе Монголии о труде уделяется вопросам защиты здоровья несовершеннолетних работников. В ст. 69 ТК РФ закреплено, что лица, не достигшие возраста 18 лет, подлежат обязательному предварительному медицинскому осмотру при заключении трудового договора. Положения ст. 266 ТК РФ уточняют это общее положение, закрепляя, что лица в возрасте до 18 лет принимаются на работу только после предварительного обязательного медицинского осмотра и в дальнейшем, до достижения возраста 18 лет, ежегодно подлежат обязательному медицинскому осмотру. При этом в силу части второй названной статьи обязательные медицинские осмотры осуществляются за счет средств работодателя.

В свою очередь, монгольский законодатель в ст. 110 Закона о труде закрепил помимо обязательного предварительного медицинского осмотра при приеме на работу несовершеннолетнего требование о медицинском обследовании такого работника до достижения им 18 лет с периодичностью в каждое полугодие. В части второй ст. 92 «Медицинское обследование» закреплена обязанность работодателя отвечать за расходы, необходимые для проведения медицинского обследования.

И Россия, и Монголия уделяют также особое внимание механизму исключения возможности использовать труд не достигших совершеннолетия лиц на тех работах, где не обеспечены безопасные условия труда, с учетом психофизиологических особенностей еще не сформировавшегося в полной мере организма и характера несовершеннолетних.

Так, в ст. 265 ТК РФ установлен перечень работ, на которых запрещается использование труда лиц в возрасте до 18 лет: работы с вредными и опасными условиями труда, подземные работы, а также работы, выполнение которых может причинить вред здоровью и нравственному развитию подростка (игорный бизнес, работа в ночных клубах, производство, перевозка и торговля спиртными напитками, табачными изделиями, наркотическими и иными токсическими препаратами, материалами эротического содержания). В этой же статье закреплен запрет на переноску и передвижение работниками в возрасте до 18 лет тяжестей, превышающих установленные для них предельные нормы.

Ограничения по возрасту на заключение трудового договора содержатся и в иных нормах Трудового кодекса РФ: не допускается работа по совместительству лиц в возрасте до 18 лет (ч. 6 ст. 282); работники в возрасте до 18 лет не могут привлекаться к работам вахтовым методом (ст. 298); запрещено заключать трудовой договор с несовершеннолетними, если трудовая функция связана с полной индивидуальной или коллективной (бригадной) материальной ответственностью (ч. 1 ст. 244); работником религиозной организации может являться только лицо, достигшее возраста 18 лет (ч. 2 ст. 342).

Кроме того, в ТК РФ закреплены права несовершеннолетних на ежегодный увеличенный основной отпуск; на отказ от командировок, от сверхурочных работ, от работы в вы-

ходные и нерабочие праздничные дни; на сокращенные нормы выработки; на соблюдение особого порядка увольнения по инициативе работодателя.

Вопросы прав несовершеннолетних, включая трудовые, постоянно находятся на повестке дня монгольского законодателя. 4 апреля 2001 г. в Монголии было принято постановление правительства «О создании Национального совета по делам молодежи» №747 [2001], основной функцией которого стала разработка мер по улучшению положения молодежи, в том числе и в сфере труда. В Совет входят представители парламента, министерств и молодежных неправительственных организаций. Кроме того, в Монголии разработана и осуществляется национальная программа действий по искоренению наихудших форм детского труда [Национальная, 2011].

К особенностям правового регулирования труда несовершеннолетних, предусмотренным российским трудовым законодательством, относится также законодательный запрет на установление испытания при приеме на работу несовершеннолетних (ст. 70 ТК РФ). Испытательный срок по своему характеру отнесен законодателем к одному из дополнительных (факультативных) условий трудового договора, который при заключении трудового договора с совершеннолетним работником непосредственно оговаривается между работодателем и кандидатом в работники. В отношении несовершеннолетних сделано исключение в виде запрета установления такого условия трудового договора.

В отличие от Трудового кодекса Российской Федерации, Закон Монголии о труде не содержит отдельных статей, посвященных вопросам испытательного срока. При этом в ст. 23 Закона о труде, посвященной вопросам срока трудового договора, в пункте 23.2.3 указано на то, что с новым работником и практикантом трудовой договор заключается на срок испытания и обучения, в соответствии с установленным работодателем трудовым внутренним распорядком, срок испытания не должен превышать 6 месяцев. В названной статье не уточняется, распространяет ли эта норма свое действие на несовершеннолетних. Таким образом, исходя из буквального толкования данной правовой нормы, следует, что и в отношении несовершеннолетних при приеме на работу в качестве нового работника или практиканта может быть установлен срок испытания, не превышающий 6 месяцев, тем более что в правовых нормах гл. 8 Закона о труде, посвященных регулированию особенностей труда несовершеннолетних, отсутствуют какие-либо упоминания об исключении из общего правила, установленного ст. 23 Закона о труде, касающегося испытательного срока.

Российским законодательством предусмотрены льготы и преимущества несовершеннолетних в области рабочего времени и времени отдыха, особенности оплаты труда несовершеннолетних, поскольку в отношении них предусмотрено сокращенное рабочее время. Законом Монголии о труде также предусмотрено сокращение рабочего времени для несовершеннолетних в зависимости от их возраста (ст. 71).

Небольшой объем статьи позволил сделать только краткий анализ закрепленных в трудовом законодательстве России и Монголии особенностей регулирования труда несовершеннолетних, показывает необходимость дальнейшего теоретического их исследования, которое необходимо внедрять на законодательном уровне в целях устранения существующих проблем.

#### **Источники и литература**

1. «О создании Национального совета по делам молодежи» № 747. 4 апреля 2001 г. Улан-Батор, 2001.
2. Закон Монголии «О правах детей» от 05 февраля 2016 года // Государственный бюллетень. Улан-Батор, 2016. № 9.
3. Конвенция о правах ребенка // Сборник международных договоров СССР. Вып. XLVI, 1993.

- 
4. Конвенция ООН о правах ребенка от 20.11.1989 г. // Международная защита прав и свобод человека. Сборник документов. М., 1990. 518 с.
  5. Международный пакт «О гражданских и политических правах» // Ведомости Верховного Совета СССР, 28.04.1976, № 7, ст. 291.
  6. Национальная программа действий по искоренению наихудших форм детского труда. Постановление Правительства Монголии № 303, 2011 г. // Государственный бюллетень. Улан-Батор. 2011. № 14.
  7. Трудовой кодекс Монголии от 14 мая 1999 г. // Государственный бюллетень. Улан-Батор, 1999. № 25.
  8. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ (в ред. от 22.11.2021 г.).
  9. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (в ред. от 11.06.2021г.) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 03.08.1998, ст. 3802.
  10. Актуальные проблемы трудового права: учебник для магистров / отв. ред. Н. Л. Лютов. М.: Проспект, 2018. 688 с.
  11. Буянова А. В. Особенности правового регулирования труда несовершеннолетних работников: монография. М.: РГ-Пресс, 2013. 112 с.
  12. Дегтярева Л. Н. Теоретико-правовые основы защиты конституционных прав и свобод несовершеннолетних в России: монография. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 78 с.

УДК 343.9

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-73-76

## НЕЗАКОННЫЙ ОБОРОТ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ И ИХ АНАЛОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (СЕТИ ИНТЕРНЕТ)

© Раднаева Эльвира Львовна

кандидат юридических наук, доцент  
elviraradnaeva@mail.ru

© Салихов Роман Наилевич

магистр юриспруденции, ведущий юрисконсульт  
rsallikhov@yandex.com

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Рассматриваются актуальные проблемы наркопреступности, совершаемой с использованием компьютерных технологий, которые позволяют преступникам увеличивать объемы оборота наркотиков и оставаться вне поля зрения правоохранительных органов. Указаны различные факторы стремительного распространения наркосайтов, а также проблемы правоохранительной деятельности в этой сложной сфере. В условиях развития информационных технологий крайне важным становится совершенствование системы государственного контроля за интернет-ресурсами, которые способствуют не только распространению наркотических средств, но и вовлечению молодежи в наркотическую субкультуру.

**Ключевые слова:** незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ, интернет, даркнет, правоохранительные органы, борьба с наркотиками, антинаркотическое законодательство.

## ILLCIT DRUG-TRAFFICKING THROUGH COMPUTER TECHNOLOGIES (INTERNET NETWORK)

*Elvira L. Radnaeva*

Cand. Sci. (Law), A/Prof.  
Dean of the Law School  
elviraradnaeva@mail.ru

*Roman N. Salikhov*

Master's Degree in Legal Sciences  
Leading Legal Adviser  
rsallikhov@yandex.com

Dorzhii Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The article discusses the current problems of drug crime committed via computer technologies that allow criminals to increase the volume of drug trafficking and remain out of sight of law enforcement agencies. Various factors of the rapid spread of drug sites are indicated, as well as problems of law enforcement in this complex area. In the context of information technology development, it is extremely important to improve the system of state control over Internet resources, which contribute not only to the spread of narcotic drugs, but also to the involvement of young people in the narcotic subculture.

**Keywords:** illicit trafficking of narcotic drugs and psychotropic substances, Internet, law enforcement agencies, drug control, anti-drug legislation.

Интернет играет важную роль в жизни современного общества, затрагивая все сферы жизни — от социально-экономической до политической. Преступная сфера также не является исключением: в частности, незаконный оборот наркотических средств и психотропных веществ, их аналогов и прекурсоров, а также наркотических растений и их компонентов осуществляется в современных условиях преимущественно с использованием компьютерных технологий.

Как отмечено в Указе Президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», основным источником угроз национальной безопасности считается «деятельность международных преступных организаций и групп, связанных с незаконной торговлей наркотическими средствами и психотропными веществами». Борьба с незаконным оборотом наркотиков, обретшим в условиях компьютеризации новые криминологические характеристики, стала приоритетным направлением деятельности государства. По этой причине необходимо разработать теоретические положения для понимания феномена незаконного оборота наркотиков в Интернете и практические предложения в области борьбы с этим явлением.

Для продажи нелегальных наркотиков используется особая часть Интернета, невидимая для общественности, — Даркнет. Даркнет — онлайн-пространство, которое приносит огромную прибыль преступникам, которые его используют, состоит из разных секторов со своими собственными процедурами, правилами, валютами, аудиторией и цензурой. Доступ к Даркнету может осуществляться через специальные браузеры, зашифрованные сообщения и сайты TOR.

Эта система позволяет преступникам осуществлять незаконную деятельность по всему миру, сбывать незаконно приобретенные средства и создавать огромный рынок нелегальных товаров и услуг, практически оставаясь незамеченными для общественности. Таким образом происходит быстрый рост наркосайтов.

В нашей стране такие онлайн-магазины стали набирать популярность с 2010 г., однако сотрудники правоохранительных органов США начали бороться с ними уже в 2006 г., а в Европе — в 2008 г. [Лихолетов, 2016, с. 12].

Укажем несколько причин, по которым интернет-наркомагазины стали так популярны и востребованы. Во-первых, использование технологии VPN предназначено для обеспечения высокой степени анонимности между продавцами и покупателями [Ализаде, 2018, с. 8]. Во-вторых, одной из основных проблем является отсутствие у региональных органов Министерства внутренних дел средств, которые могли бы отслеживать хотя бы некоторых участников Даркнета на требуемом уровне. Также существует нехватка специализированных ИТ-специалистов, которые должны обладать достаточными знаниями в области программирования и аналогичных интернет-технологий в системе внутренних дел. Чтобы компенсировать это отсутствие, «эксперты» в криминальной среде могут сотрудничать с органами, проводящими операции и следственные действия, но с учетом степени материальной и финансовой самостоятельности появляется вопрос о невозможности чем-нибудь заинтересовать таких лиц.

В-четвертых, это юрисдикционный вопрос. С одной стороны, часто невозможно отследить место совершения преступления, с другой стороны, если правоохранительным органам удастся определить место совершения преступления, лицо (организатор) оказывается в стране, где уголовная ответственность за торговлю наркотиками не предусмотрена (Нидерланды, Португалия, некоторые штаты США и др.), или высокой уровень коррупции в правоохранительных органах (Афганистан, Пакистан, Индия) позволит ему остаться безнаказанным. Эти факторы являются основой для расширения наркопреступности в Даркнете.

Даркнет позволяет легко найти участников, которые могут быть причастны к незаконному обороту наркотиков, подстрекательству к употреблению наркотиков, вымогательству наркотиков или другим формам мошенничества. Уровень общественной опасности наркопреступности в сети Интернет представляется более высоким по сравнению с наркопреступлениями, совершающимися традиционными способами.

Одной из основных проблем, с которыми сталкиваются эти сайты, является проблема расчетов, дальнейшего обналичивания и отмывания заработанных средств. Использование криптовалюты, значительно облегчающее незаконный оборот наркотиков, приобретает все большую популярность среди наркодилеров. В российском Интернете насчитывается более 400 сайтов, которые обменивают криптовалюты на рубли, но поскольку они не подлежат правовому регулированию, то сами определяют свои правила, процедуры идентификации и обмена между участниками, что очень затрудняет работу сотрудникам правоохранительных органов [Железняков, 2009, с. 13].

Такие организации также имеют структуру сообщества наркопреступников, объединенных через темную сеть, в которой каждый член играет определенную роль. Современные преступления, связанные с наркотиками, являются частью сложной системы транснациональной организованной преступности, связанной с другими видами (формами) организованной преступности и действующей в рамках преступного сообщества, что особенно затрудняет работу правоохранительных органов в этой сфере.

В российском Интернете существует портал «Гидра», он был запущен в 2015 г. и считается крупнейшим российским даркнет-рынком, который начинал с торговли наркотиками. На середину 2019 г. на ресурсе было зарегистрировано 2,5 млн аккаунтов. Кроме наркотиков популярными товарами на «Гидре» стали фальшивые деньги и документы, инструкции по противозаконной деятельности. Также на ресурсе реализуются услуги по сбыту наркотиков, взлому аккаунтов и кибератакам. В основном транзакции на «Гидре» осуществляются в криптовалюте. С 2018 г. для вывода средств продавцы конвертируют их в российские «фиаты» через биржи и электронные кошельки — при этом разрешены только российские платежные системы Qiwi или «ЮMoney» (бывшие Яндекс.Деньги). Объем транзакций вырос с \$9,3 млн в 2016 г. до \$1,4 млрд, а по другим данным, даже до \$2 млрд в 2020 г.

Принимая во внимание вышеуказанные факторы, Российской Федерации следует учесть опыт других стран в борьбе с преступностью в темном интернете, разработать современную тактику, подходящую для текущего периода в рамках существующей правовой базы, и усовершенствовать действующее антинаркотическое законодательство. По нашему мнению, закон, который определял бы возможность специальных хакерских атак, которые создают ситуацию, когда участник системы не может получить доступ к предоставленному серверу системы или испытывает трудности с подключением, является одной из главных проблем в обеспечении эффективной борьбы в этой области [Сухаренко, 2012, с. 36].

С развитием информационных технологий очень важно усилить борьбу с пропагандой наркотиков в Интернете и вовлечением детей и молодежи в наркосубкультуру. Необходимо постоянно анализировать развитие торговли через Интернет и предлагать меры по борьбе с незаконным оборотом наркотиков в соответствии с реальной ситуацией.

Для успешной борьбы с интернет-сбытом наркотиков также важно развитие оперативно-разыскной деятельности в области борьбы, связанной с ОПГ, в т. ч. более обширное использование таких оперативно-разыскных мероприятий, как «проверочная закупка», «контролируемая поставка» и «оперативный эксперимент», внедрение лиц, оказывающих содействие на негласной основе, в деятельность сообществ, осуществляющих сбыт наркотиков.

Также в России необходимо скоординировать процедуры создания сайтов, убрать текущую возможность регистрации хостинга без достоверных персональных данных, что позволит правоохранительным органам быстрее выявлять преступников. В целом это поможет исключить возможность создания анонимных веб-сайтов, подключений, чатов и т. д., которые могут быть использованы для незаконного оборота наркотиков.

#### Литература

1. Ализиде В. А., Волеводз А. Г. Неприменение ст. 174.1 Уголовного кодекса РФ по делам о наркопреступлениях, совершенных с использованием криптовалюты, как следствие непонимания сущности легализации (отмывания) нового вида преступных активов // Наркоконтроль. 2018. № 50. С. 5–13.
2. Гидра отрастила головы // Коммерсант. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4829012> (дата обращения: 10.01.2022). Текст: электронный.
3. Дремлюга Р. И. Незаконный оборот наркотиков в DarkNet: угрозы и вызовы правоохранителю // Наркокотроль. 2017. № 2. С. 37–40.
4. Дремлюга Р. И. Незаконный оборот наркотиков и крипторынки: угрозы и вызовы правоохранителю // Наркоконтроль. 2018. № 2. С. 33–38.
5. Железняков А. М. О понятии преступного сообщества в сфере наркорынка // Наркоконтроль. 2009. № 2. С. 12–15
6. Лихолетов А. А. К вопросу о необходимости криминализации незаконного оборота новых, потенциально опасных психоактивных веществ с использованием сети Интернет // Наркокотроль. 2016. № 3. С. 12–16.
7. Российская Федерация. Указ Президента Российской Федерации №683. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: указы Президента: [утвержден Президентом 31 декабря 2015 г.]. М.: Кодекс, 2016. 12 с.
8. Сидоренко Э. Л. Наркотики и криптовалюта: мировые криминологические тренды // Наркоконтроль. 2018. № 2. С. 8–13.
9. Сухаренко А. Н. Законодательное обеспечение борьбы с пропагандой наркотиков в сети Интернет // Наркоконтроль. 2012. № 4. С. 35–37.
10. Уголовный Кодекс Российской Федерации (УК РФ) от 13.06.1996 № 63-ФЗ.
11. Гринберг Э. Короли наркотрафика: как устроена онлайн-торговля наркотиками // Forbes. 2013. 29 авг. / URL: <http://www.forbes.ru/tekhnologii/internet-i-svyaz/243975-koroli-narkotrafika-kak-ustroena-torgovlya-narkotikami-v-interne/>, свободный (загрузка).

УДК 93/94

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-77-79

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ СВЯЗИ  
КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
СО СТРАНАМИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В КОНЦЕ 1980-х — в 1990-х гг.**

© **Суржко Антон Валерьевич**

ассистент,

Сибирский федеральный университет

Россия, г. Красноярск

surzhkoanton@yandex.ru

Статья посвящена развитию международного сотрудничества Красноярского государственного технического университета со странами Дальнего Востока — Китаем, Японией и Монголией в конце 1980-х — в 1990-х гг. Рассматриваются вопросы становления и расширения межвузовских научных связей, обмена опытом в организации совместных исследований, участия ученых одного из ведущих красноярских вузов и их коллег из азиатских государств в международных научных съездах, конференциях, семинарах и других мероприятиях.

**Ключевые слова:** КГТУ, высшее образование, научные связи, международные связи, российско-китайские отношения.

**INTERNATIONAL RELATIONS OF KRASNOYARSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY  
WITH FAR EAST COUNTRIES IN THE END OF THE 1980s — 1990s**

*Anton V. Surzhko*

Assistant Lecturer,

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russia

surzhkoanton@yandex.ru

The article is devoted to the development of international cooperation of the State Krasnoyarsk Technical University with the countries of the Far East — China, Japan and Mongolia in the late 1980s - 1990s.

*Keywords:* KSTU, higher education, scientific, medical communication, Russian-Chinese relations.

Начиная со второй половины 1980-х гг. ведущие вузы СССР получили возможность активно развивать международное сотрудничество с зарубежными научными и образовательными организациями, опираясь на внешнеполитическую концепцию «нового политического мышления», подразумевающую деидеологизацию внешней политики, ее большую открытость, а также расширение международных контактов и связей. Красноярский политехнический институт (в 1993 г. он был переименован в Красноярский государственный технический университет — КГТУ), будучи одним из лучших технических вузов Сибири, не остался в стороне от данных процессов. Вскоре были установлены связи со многими учебными и научными учреждениями стран западного мира [Петрик, 2013, с. 212].

В то же время особое место красноярский вуз уделял развитию международных связей с государствами Дальнего Востока. Это видится особенно актуальным в связи с т.н. «восточным поворотом» в российской внешней политике. Так, еще в 1986 г. М. С. Горбачев, выступая во Владивостоке, дал подробную характеристику ситуации в АТР и сформулировал задачу формирования там всеобъемлющей системы безопасности, что ознаменовало начало нового, азиатского, вектора в международной политике России [Лукин, 2014,

с. 10]. В общих чертах этот курс продолжали и последующие руководители Российского государства, а поддержку ему выражал ряд авторитетных государственных деятелей, например Е. М. Примаков [Лукин, 2014, с. 439].

В конце 1980-х гг. завершился процесс нормализации отношений Советского Союза с Китаем [Лу, Дацышен, 2019, с. 127]. Это не могло не сказаться на развитии связей одного из ведущих вузов Красноярского края с восточным соседом. Знакомство КПИ с Китаем началось в 1988 г., когда он принял участие в международной выставке «Наука и техника в СССР», которая прошла в Пекине [Политехник, 1988]. Уже в 1989 г. институт посетили три делегации из институтов Академии наук провинции Хэйлунцзян, целью которых было обсуждение вопросов создания совместного предприятия. Итогом этих поездок стало подписание двух соглашений и протокола намерений о сотрудничестве [Политехник, 1989]. Стороны высказали друг другу добрые пожелания, которые подкрепили установление деловых и экономических связей.

Следующий год оказался еще более продуктивным. В июне 1990 г. делегация красноярского института посетила столицу провинции Хэйлунцзян г. Харбин. Пребывание российской делегации совпало с проведением всекитайской выставки «Ярмарка для развития торгово-экономических связей КНР с СССР и странами Восточной Европы». Благодаря этому удалось заключить договоры с торговым объединением Шэньчжэнь и Цзилинской внешнеэкономической компанией, а также достигнуть предварительной договоренности с гонконгской фирмой «Ди Джи Чен» [Политехник, 1990]. Более того, с Хэйлунцзянской академией наук в итоге было заключено пять протоколов намерений вместо запланированного изначально одного [Политехник, 1990]. Уже в сентябре китайские ученые нанесли ответный визит в Красноярск, где в числе прочих мероприятий посетили кафедру профессора Б.П. Соустина. В результате визита состоялся обмен научными идеями и разработками, а также были достигнуты договоренности о проведении совместных научных изысканий [Политехник, 1990].

Итог этих встреч окончательно оформился лишь в марте 1993 г., уже после распада СССР, когда делегация КГТУ побывала в Китае [Петрик, 2013, с. 212]. В результате поездки был заключен договор о многостороннем сотрудничестве с Харбинским научно-техническим университетом и установлены тесные контакты с одним из ведущих вузов КНР — Харбинским судостроительным институтом. Заключенные договоренности подразумевали сотрудничество в учебной, научной, культурной и коммерческой областях, а также обучение китайцев русскому языку в КГТУ [Там же].

Разумеется, в условиях «восточного поворота» китайцы были не единственными партнерами КГТУ. Так, начало 1990-х гг. ознаменовало собой активизацию связей России с Японией, когда японское руководство пришло к выводу о необратимости демократических преобразований в России и укрепилось в надеждах решить давний территориальный вопрос [Торкунов, 2017, с. 489–490]. Красноярский вуз сумел грамотно воспользоваться динамичным и взаимовыгодным развитием российско-японских отношений и значительно углубить свои контакты со Страной восходящего солнца, представители которой еще в 1991 г. посетили международный симпозиум по химии ударных волн, состоявшийся в Красноярске [Политехник, 2006].

Одним из первопроходцев в этом вопросе стал декан инженерно-физического факультета КГТУ В. Славин, посетивший Саппоро в апреле 1995 г. и выступивший на научном симпозиуме. Отмечалось, что японцы проявили большой интерес к работам красноярских специалистов, представленных на симпозиуме [Политехник, 1995]. В начале 1998 г. Японию в составе большой делегации Красноярского края посетил ректор КГТУ С. А. Подлесный, обсудивший вопросы сотрудничества в области науки с представителями посольства [Политехник, 1998]. В ходе этих бесед японцы вновь проявили интерес к ряду

научных направлений, обменялись материалами в надежде на подписание соглашения о сотрудничестве. Также С. А. Подлесный побывал в частном вузе WASEDA, Институте физико-химических исследований RIKEN и ряде других организаций [Политехник, 1998].

КГТУ получил опыт научного сотрудничества с университетами и НИИ Японии в рамках программ Красноярского научно-образовательного центра высоких технологий (созданного совместно с Институтом физики СО РАН, КГУ и Сибирской аэрокосмической академией) и сумел установить постоянные деловые контакты с университетом Токио и исследовательским институтом АКИТА, активное научное взаимодействие с Токийским технологическим институтом [Политехник, 1998]. В 1999 г. партнером КГТУ стал японский университет Тзукуба [Политехник, 2006].

Еще одним восточным соседом, с которым КГТУ начал активное сотрудничество, стала Монголия. В 1996 г. удалось подписать соглашения о сотрудничестве с Монгольским техническим университетом и Монгольской станцией сигнализации и связи в Улан-Баторе [Политехник, 2006]. Вскоре началось развитие бизнес-контактов вуза с этой страной. Это представляется особенно ценным в связи с тем, что после распада социалистической системы российско-монгольские отношения переживали затяжной спад. Сохранение и поддержка немногочисленных контактов позволили выйти двусторонним отношениям на уровень всеобъемлющего стратегического партнерства уже в новом тысячелетии [Батунаев, Григорьева, 2019, с. 109].

В качестве вывода отметим, что международное сотрудничество Красноярского государственного технического университета с государствами Дальнего Востока в конце 1980-х — 1990-х гг. развивалось достаточно динамично, международные связи устанавливались по возрастающей. Оно весьма благоприятно сказывалось на качестве учебного процесса, научной работы и культурного обмена. Различные преподавательские и научные школы взаимно обогащались, участвовали в совместных проектах и исследованиях, а молодежь получала уникальный опыт межкультурного взаимодействия. Сформировавшиеся в это время международные связи КГТУ получили активное развитие в новом тысячелетии.

### **Литература**

1. Батунаев Э. В., Григорьева Ю. Г. Российско-монгольские отношения: от спада до всеобъемлющего стратегического партнерства // Известия Восточного института. 2019. № 3(43). С. 98–109.
2. Лу Ч., Дацышен В. Г. Россия и Китай в 1990-е годы: от «дружественных отношений» через «конструктивное партнерство» к «стратегическому партнерству» // Современная научная мысль. 2019. № 1. С. 127–135.
3. Лукин А. В. Поворот к Азии. Внешняя политика на рубеже веков и ее активизация на восточном направлении. Москва: Весь мира, 2014. 640 с.
4. Петрик В. В. Международные связи Красноярского государственного технического университета в первой половине 1990-х гг. // Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме: сборник научных трудов конференции. 2013. С. 212–213.
5. Политехник. 1988. 29 июня. № 22 (854). С. 1.
6. Политехник. 1989. 5 апреля. № 13 (880). С. 4.
7. Политехник. 1990. 3 октября. № 13 (914). С. 1.
8. Политехник. 1998. 5 марта. № 2 (983). С. 1.
9. Политехник. 2006. Март. № 6–7 (1134–1135). С. 1–3.
10. Торкунов А.В. Внешняя политика России. 1991–2016. М.: МГИМО-Университет. 2017. 538 с.

УДК 947: 084

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-80-83

**ПАРТИЙНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАБАЙКАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ  
В ФЕВРАЛЕ 1917 — СЕРЕДИНЕ 1918 г. В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ**© **Хлыстов Евгений Афанасьевич**

кандидат исторических наук, доцент,

Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления

Россия, г. Улан-Удэ

xlystov@mail.ru

В статье прослежены основные позиции организаций политических партий Забайкальской области, начиная с Февральской революции 1917 г. до установления Советской власти в данном регионе в середине 1918 г. Автор основное внимание уделил анализу роли представителей политических партий в органах власти, созданных в ходе революционных событий — комитетах общественной безопасности и советах рабочих и солдатских депутатов, а также в волостных земствах и городских думах. Автором статьи делается важный вывод о том, что в Забайкалье сотрудничество социалистических партий было более сильным и продолжительным, что сказалось на сохранении сил революционной демократии с целью сохранения стабильности власти.

**Ключевые слова:** политические партии, Забайкальская область, вопрос о власти, Февральская революция, Октябрьская революция, Советы.

**TRANS-BAIKAL REGION PARTY ORGANIZATIONS IN THE SYSTEM  
OF STATE POWER IN FEBRUARY 1917 — mid-1918***Evgeny A. Khlystov*

Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.

East Siberian State University of Technology and Management

Ulan-Ude, Russia

xlystov@mail.ru

The article traces the main positions of the organizations of political parties in the Trans-Baikal region, starting from the February Revolution of 1917 until the establishment of Soviet power in this region in mid-1918. The author focuses on the analysis of the role of representatives of political parties in the authorities created during the revolutionary events - Public Security Committees and Soviets of Workers' and Soldiers' Deputies, as well as in rural counties ("volostnoe zemstvo") and city dumas. The author of the article makes an important conclusion that in the Trans-Baikal region the cooperation of socialist parties was stronger and longer, which affected the preservation of the forces of revolutionary democracy in order to preserve the stability of power.

**Keywords:** political parties, Trans-Baikal region, the question of power, February revolution, October Revolution, Soviets.

В ходе Февральской революции в стране и регионах были созданы новые органы власти: Советы и комитеты общественной безопасности, возглавляемые представителями партий меньшевиков и эсеров, которые стремились к политическому сотрудничеству. В этом плане типичной была политика Верхнеудинского Совета рабочих и солдатских депутатов, который поддержал Временное правительство и передал власть Комитету общественных организаций, оставив за собой функции контроля [Бабикова, 1980, с. 51].

Кадеты, эсеры, социал-демократы считали эти временные комитеты революционно-демократическими органами, призванными олицетворять народовластие на местах [Третьяков, 1997, с.230]. В марте — апреле 1917 г. сибирские социал-демократические организации стояли на позициях поддержки Временного правительства. Органами власти

местные эсеры и меньшевики считали комитеты в городах и земства в селах [Победа..., 1987, с. 79]. Кадеты считали временные комитеты представительными органами власти [Третьяков, 1997, с. 213]. 10 марта 1917 г. на заседании комитета партии г. Читы было принято решение пересмотреть программу партии в части формы правления. Читинский комитет настаивал на выборе республиканского строя [Забайкальская новь, 1917, 12 марта].

Отмечается преобладающее влияние эсеров и меньшевиков в окружном бюро Советов Восточной Сибири [Черняк, 1987, с. 79]. Влияние эсеров и меньшевиков было преобладающим в Советах Иркутска, это соотношение сил существовало в Забайкалье. Б. Б. Батуев верно указывает на преобладание меньшевиков в Верхнеудинском Совете [1961, с. 8–10], об этом говорит отношение к временному комитету и Временному правительству.

9 июля 1917 г. состоялось совещание делегатов областной конференции РСДРП с членами читинской организации, которое приняло резолюцию меньшевика З. Р. Рубинштейна. В ней выражалось доверие Временному правительству, которое находится под контролем революционной демократии [Очерки..., 1975, с. 122]. Современные исследователи рассматривают эти позиции меньшевиков Забайкалья как направленные на стабилизацию положения в регионе [Курас, 1996, с. 163].

Разногласия большевиков и меньшевиков вылились в дискуссию в Верхнеудинском Совете по вопросу о власти, без разрыва связей, чем сохранялась возможность демократического альянса всех партий. Позиции эсеров Забайкалья нашли выражение в решении областного КОБа 9 июля, где была принята антибольшевистская резолюция [Батуев, 1977, с. 52].

Важное значение в организации местной власти и жизни политических партий играли выборы в органы местного самоуправления — городские думы. Так, 6 августа 1917 г. в Верхнеудинске на выборах в гордуму победили эсеры (16 гласных), социал-демократы получили 9 мест, энесы, кадеты и мусульмане — по одному месту [Борьба ..., 1957, с. 290].

В Забайкальской области продолжали оставаться сильными позиции интернационалистов в социал-демократических организациях, Советах и органах власти. Об этом свидетельствует единогласно принятая в начале сентября Верхнеудинским Советом резолюция, в ней говорилось об организации Временного правительства, поддержанного Советами, и что главной задачей его должен быть созыв Учредительного собрания [Курас, 1991, с. 24].

29 августа 1917 г. по инициативе Верхнеудинского Совета созвано совещание представителей Совета депутатов, гражданского комитета, социал-демократической организации, эсеров, на котором был организован Комитет защиты революции. Его главной задачей считалась поддержка борьбы Временного правительства с контрреволюцией [Батуев, 1961, с. 19].

Организация РСДРП Забайкальской области занимала по данному вопросу позицию не стремления к захвату власти Советами, а ориентировались на накопление сил революционной демократии. То есть она выступала за передачу власти всем социалистическим партиям и организациям. Такова была позиция открывшейся 24 сентября 1917 г. в Чите 2-й областной конференции РСДРП [Забайкальский рабочий, 1917, 28 сентября]. 5–8 октября 1917 г. состоялась 2-я Забайкальская областная конференция партии эсеров в Чите, которая ориентировалась на углубление завоеваний революции, приняв решение о создании коалиционного органа власти [Черняк, 1993, с. 109]. Меньшевики и эсеры, занимавшие ведущее положение в КОБе, в Советах, гордуме Забайкалья, негативно встретили победу Октябрьской революции. На состоявшемся заседании областного КОБа 27 октяб-

ря 1917 г. в Чите была принята резолюция о том, что переход власти в руки Советов должен быть основан только на основе коалиции всей революционной демократии, что соответствовало точке зрения интернационалистов [Батуев, 1971, с. 204].

Примерно такое же политическое положение было в Западном Забайкалье. Социал-демократы (интернационалисты) Верхнеудинска отнеслись негативно к событиям октября 1917 г. Они осудили «захват» политической власти в стране одной партией, считая это «недопустимым и глубоко вредным» [Батуев, 1971, с. 204–206]. Верхнеудинский Совет выступил сторонником создания однородного социалистического правительства. По его инициативе 27 октября в Верхнеудинске был создан Комитет спасения революции, куда вошли представители меньшевиков, социал-демократов, эсеров и было сформировано коалиционное правительство. Резолюции о неприятии Советской власти принимались Советом до конца года [Борьба за власть..., 1957, с. 81–83]. 17 ноября 1917 г. в Верхнеудинске Совет высказался за власть, установленную всеми «революционно-социалистическими партиями», участвующими в Совете.

Позиции социал-демократов (интернационалистов) Забайкалья изменились только в декабре 1917 г. На III областной конференции они признали неизбежность установления власти Советов по всей стране. Таким образом, социал-демократы, эсеры и другие организации Забайкалья стояли на позиции неприятия Советской власти в форме большевистской диктатуры и образования власти из представителей всех социалистических партий. Последней попыткой создания коалиции является образование и деятельность Забайкальского народного совета. Народный совет во главе с меньшевиками и эсерами не признал Советскую власть и объявил себя самостоятельной властью. I съезд Советов Забайкальской области ввел в состав Народного совета 12 большевиков и 3 левых эсера. Вхождение большевиков в Народный совет оценивается в литературе по-разному. Часть исследователей считают это политической ошибкой, т. к. большевики не могли влиять на политику Совета [Кадейкин, 1966, с. 112]. На наш взгляд, неправомерно усматривать причины вступления большевиков только с позиции примиренчества, поскольку в то время необходимо было решать вопрос о власти с принципиальных позиций.

Верхнеудинский совет во главе с социал-демократами не признал власть Народного совета, но это неприятие не носило принципиального характера [Курас, 1991, с. 27]. Уже 23 января 1918 г. Верхнеудинский совет обсудил вопрос о власти и принял решение признать Советскую власть. Меньшевики и правые эсеры Совета высказались за признание Народного совета, а 16 февраля был разогнан Народный совет в Чите и создан Комитет советских организаций Забайкальской области во главе с большевиком В. Н. Соколовым. Признание Советской власти местными социал-демократами произошло в марте 1918 г. на 4-й Забайкальской областной конференции РСДРП(и). В результате 9 апреля 1918 г. в Чите как областном центре организации большевиков и меньшевиков-интернационалистов объединились на основе признания решений 7-го съезда РКП (б) [Забайкальский рабочий, 1918, 11 апреля]. Однако большевики еще не составляли большинство сотрудников местных советских органов, там были и левые эсеры, и меньшевики, а также другие организации.

### Литература

1. Агалаков В. Т. Советы Сибири. 1917–1918. Новосибирск: Наука, 1978. 255 с.
2. Бабилова Е. Н. Двоевластие в Сибири. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1980. 158 с.
3. Батуев Б. Б. К вопросу о политике Верхнеудинского Совета в период подготовки и проведения Октябрьской революции // Из истории партийной организации Бурятии. Вып. 2. Улан-Удэ, 1961. С. 3–32.
4. Батуев Б. Б. Партия большевиков — организатор победы Советской власти в Восточной Сибири. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1971. 262 с.

5. Батуев Б. Б. Борьба за власть Советов в Бурятии. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1977. 223 с.
6. Борьба за власть Советов в Бурят-Монголии: сб. докум. мат-лов / под ред. П. Т. Хаптаева. Улан-Удэ: Бурят-Монг. кн. изд-во, 1957. 303 с.
7. Забайкальская новь. 1917. 12 марта.
8. Забайкальский рабочий. 1917. 28 сент.
9. Кадейкин В. А. Рабочие Сибири в борьбе за власть Советов и осуществление первых социалистических преобразований (ноябрь 1917 — август 1918). Кемерово: Кемер. кн. изд-во, 1966. 369 с.
10. Курас Л. В. Борьба за власть Советов в Восточной Сибири. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1991. 144 с.
11. Курас Л. В. Бурятия: год 1917-й // Из истории революций в России (1-я четверть XX в.). Вып. 2. Томск: Изд-во ТГУ, 1996. С.163–165.
12. Мухин А. А. Рабочие Восточной Сибири на путях к Октябрю. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1966. 226 с.
13. Очерки истории Читинской областной организации КПСС. Чита; Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1975. 560 с.
14. Победа Великого Октября в Сибири. Ч. 2. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 319 с.
15. Третьяков В. В., Третьяков В. Г. Кадеты Восточной Сибири в 1905–1917 гг. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1997. 239 с.
16. Хаптаев П. Т. Октябрьская социалистическая революция и гражданская война в Бурятии. Ч. 1–2. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1964. 337 с.
17. Черняк Э. И. Эсеровские организации в Сибири в 1917 — начале 1918 г. (К истории банкротства партии). Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1987. 164 с.
18. Черняк Э. И. Политические партии в Сибири (март 1917 — ноябрь 1918): Съезды, конференции, совещания. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1993. 195 с.

УДК 339(517.3+571.54)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-84-87

### ПРОБЛЕМЫ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ МОНГОЛИИ И РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ

© **Хышиктуев Олег Валентинович**

кандидат юридических наук, доцент,  
заведующий кафедрой международного права юридического факультета,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
olegbuyanto@yandex.ru

Представлен анализ внешнеэкономических отношений Республики Бурятия и Монголии на современном этапе, также исследуются проблемы и перспективы таких отношений. Изучены правовые акты, которые являются базой для осуществления внешнеэкономических связей. На основе статистических данных за 2016 г. и по ноябрь 2021 г. проведен анализ динамики внешнеторгового оборота между Республикой Бурятия и Монголией. Рассмотрены сдерживающие факторы бурятско-монгольского торгово-экономического сотрудничества, а также альтернативы строительству гидроэлектростанций в Монголии.

**Ключевые слова:** Республика Бурятия, Монголия, внешнеэкономические отношения, внешнеэкономические связи, гидроэлектростанция.

### ISSUES OF FOREIGN ECONOMIC RELATIONS OF MONGOLIA AND THE REPUBLIC OF BURYATIA

*Oleg V. Khyshiktuev*

Cand. Sci. (Law), A/Prof.,  
Head of the Department of International Law of the Faculty of Law,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
olegbuyanto@yandex.ru

The article analyzes foreign economic relations of the Republic of Buryatia and Mongolia at the present stage, and also examines the issues and prospects of such relations. Legal acts that are the basis for the implementation of foreign economic relations have been studied. Based on statistical data, starting from 2016 to November 2021, the dynamics of foreign trade turnover between the Republic of Buryatia and Mongolia was analyzed; restraining factors of Buryat-Mongolian trade and economic cooperation were considered, as well as alternatives to the construction of hydroelectric power plants in Mongolia.

**Keywords:** Republic of Buryatia, Mongolia, foreign economic relations, foreign economic relations, hydroelectric power station.

Республика Бурятия является субъектом Российской Федерации, который на юге граничит с Монголией и имеет с ней этнокультурную и историческую общность и давние экономические отношения.

Внешнеэкономические отношения — это совокупность отношений, обеспечивающих организацию экспортно-импортных операций по поводу транснациональной передачи товаров, услуг и капитала с целью повышения эффективности функционирования взаимодействующих субъектов. В Бурятии как приграничном регионе развитию внешнеэкономических и межрегиональных отношений и связей отводится особое место.

Основным правовым актом, на базе которого субъекты Российской Федерации осуществляют взаимоотношения с иностранными государствами, является федеральный за-

кон «О координации международных и внешнеэкономических связей субъектов Российской Федерации» от 04.01.1999 г. № 4-ФЗ. Закон закрепляет право субъектов Российской Федерации на осуществление международных и внешнеэкономических связей. В пределах полномочий, предоставленных Конституцией Российской Федерации, федеральными законами и договорами о разграничении предметов ведения и полномочий, субъекты Российской Федерации обладают правом на осуществление международных и внешнеэкономических связей с субъектами иностранных федеративных государств, административно-территориальными образованиями иностранных государств, а также на участие в деятельности международных организаций в рамках органов, созданных специально для этой цели. Согласно указанному закону, под международными и внешнеэкономическими связями субъектов Российской Федерации понимаются связи с иностранными партнерами, осуществляемые в торгово-экономической, научно-технической, экологической, гуманитарной, культурной и иных областях. Субъекты Российской Федерации с согласия Правительства Российской Федерации могут осуществлять такие связи и с органами государственной власти иностранных государств [Федеральный закон, 1999].

Среди основных факторов развития внешнеэкономических связей Бурятии выделяют приграничное положение Республики Бурятия, т. е. наличие общей границы с Монголией [Анализ ... эл. ресурс].

Сотрудничество Республики Бурятия и Монголии осуществляется в рамках Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Монголии об экономическом и приграничном сотрудничестве между Республикой Бурятия и Монголией от 25 февраля 1999 г. и развивается по различным направлениям экономики и гуманитарной сферы. Приграничное сотрудничество осуществляется в традиционных сферах: внешняя торговля, инвестиционное сотрудничество, проведение совместных мероприятий в сфере сельского хозяйства, охраны окружающей среды, туризма и спорта, образования и науки, культуры и здравоохранения [Батунаев, Григорьева, 2020].

Среди основных торговых партнеров Республики Бурятия по итогам 2020 г. Монголия занимает 6-е место (2,8% от всего внешнеторгового оборота Республики Бурятия). Внешнеторговый оборот составил 34,0 млн дол.

Внешнеторговое сотрудничество с Монголией отличается разнообразием торгово-экономических связей и широким ассортиментом поставляемой продукции. С 2018 по 2020 г. наблюдался спад внешнеторгового оборота Республики Бурятия с Монголией с 44,8 млн дол. в 2018-м до 34,0 млн дол. Однако по данным статистической информации о внешней торговле за январь — ноябрь 2021 г. Дальневосточного таможенного управления видно, что объем внешнеторгового оборота Бурятии с Монголией за 11 месяцев превышает показатели предыдущих пяти лет и составляет 50 млн дол. (табл.).

Таблица  
Динамика внешнеторгового оборота Республики Бурятия с Монголией (млн дол.)

Показатель \ Год	2016	2017	2018	2019	2020	01.01.2021 — 30.11.2021
Общий объем	34,6	40,9	44,9	39,1	34,0	50,0
Экспорт	28,9	33,7	36,3	36,7	31,5	47,6
Импорт	5,7	7,2	8,6	2,4	2,5	2,4

Источник: Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Бурятия (<https://burstat.gks.ru/>), Министерство экономики Республики Бурятия (<https://egov-buryatia.ru/minec/>), Дальневосточное таможенное управление (<https://dvtu.customs.gov.ru/statistic/respublika-buryatiya/2021-god/>).

Бурятия экспортирует в Монголию в основном товары производственного назначения, включая электроэнергию, минеральное топливо и черные металлы, древесину, бумагу, отдельные виды технического оборудования — электродвигатели переменного тока, бытовые электроприборы и т. п. В период с 2020 по 2021 г. основной товароборот из Республики Бурятия в Монголию пришелся на такие товары, как продукты животного происхождения (23%), пищевые продукты, напитки, табак (16%). С начала 2022 г. из Бурятии в Монголию экспортировано свыше 3000 т сельхозпродукции. В Монголию было отправлено 767 т мяса птицы, 366 т свинины, 46 т кормов, 360 т молочной, 35 т рыбной, 40 т мясной продукции и 270 т кормов для животных. Было вывезено 100 т консервов и 1160 т фруктов и овощей. Было досмотрено 40 т рыбных, 5 т мясных и 49 т молочных консервов, а также 130 т соевого шрота и 66 т комбикормов [Тараруев: эл. ресурс]. Монголия продает Бурятии продовольствие, произведенное из животноводческого сырья (мясо, мясопродукты), меха. В 2020 г. в Бурятию из Монголии в основном импортировались транспорт (54%) и текстиль (37%) [Импорт: эл. ресурс]. Существенными препятствиями на пути развития бурятско-монгольского торгово-экономического сотрудничества являются высокие таможенные пошлины на традиционные товары монгольского экспорта из Монголии, а также жесткие фитосанитарные нормы и ветеринарные требования для импортируемой в Бурятию монгольской мясной продукции [Шурубович, Пылин].

Необходимо отметить, что в Монголии массово развивается животноводство, количество голов крупного рогатого скота на одного жителя — более десяти, но существуют проблемы в профилактике заболеваний сельскохозяйственных животных, с кадрами животноводов. Чтобы постоянно предупреждать и решать эти зоотехнические проблемы, повышать уровень зеленой экономики государств, совершенствовать качество органически и экологически чистой сельской продукции Российской Федерации (Республики Бурятия) и Монголии, должны работать более крупные постоянные совместные российско-монгольские пограничные ветеринарные службы по всей приграничной территории, предупреждая и ликвидируя массовые и одиночные загрязнения останками заболевших и погибших животных, иногда внезапно приплывающих по рекам из Монголии в Бурятию, на Байкальскую природную территорию [Потапов, Жигмытов, 2019, с. 187].

Также в Монголии проектируется строительство гидроэлектростанций на р. Селенге и на ее притоках Орхон и Эгийн-гол. Россия полагает, что осуществление этого проекта создаст серьезную экологическую угрозу для озера Байкал.

В конце 2021 г. министр энергетики Монголии Нансалын Тавинбэх сообщил о тяжелом состоянии энергетической отрасли страны, непомерных затратах на импорт электроэнергии и угрозе ограничения ее подачи населению и промышленности. Энергетический кризис в Китае не позволяет увеличить импорт китайской электроэнергии, а ограниченная пропускная способность ЛЭП не дает возможности наращивать российские поставки. Энергопотребление в Монголии выросло на 11,3%, и Монголия хочет уменьшить зависимость от энергопоставок из России и Китая [Трифонов: эл. ресурс]. Если не будет найдено взаимоприемлемое решение, Монголия все равно начнет строить ГЭС. Если только Россия не предложит достойную альтернативу. И это не должны быть предложения о поставках электроэнергии из России, т. к. Монголия хочет иметь собственную энергетику. Одной из альтернатив является снижение стоимости импорта, а также расширение сетевой инфраструктуры для поставок в Монголию избытка выработки Ангарского каскада ГЭС. В свое время были проекты строительства в Монголии АЭС, так как урана в Монголии много. В ходе дебатов из-за ГЭС российская сторона признавала, что станции определенной мощности на притоках Селенги Байкалу не повредят, — стоит заняться соответствующими исследованиями. Есть реки на западе страны, не связанные с бассейном Байкала, энергетический потенциал которых не освоен. В Западной и Цен-

тральной Монголии имеются немалые геотермальные ресурсы [Трифонов: эл. ресурс]. Внутренние альтернативы — это развитие ВИЭ (возобновляемые источники энергии), рост традиционной для страны тепловой генерации (что и так происходит). Солнечных дней в Монголии много, а ветер в степи достаточен для того, чтобы установить ветряки. Все эти меры как по отдельности, так и в совокупности могли бы покрыть допустимую нехватку энергии.

Таким образом, Республика Бурятия и Монголия имеют много общего с точки зрения географической, климатической, торгово-экономической, этнической и культурной среды, очень важно использовать и дополнять внутренние ресурсы и возможности друг друга для развития регионального и трансграничного бизнеса обеих сторон, используя механизмы и средства существующего финансирования, соглашений о свободной и беспопылинной торговле. Высокий потенциал Республики Бурятия и Монголии предполагает большие перспективы для их дальнейшего приграничного сотрудничества.

### Литература

1. Федеральный закон от 04.01.1999 № 4-ФЗ «О координации международных и внешнеэкономических связей субъектов Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_21476](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_21476)
2. Анализ внешнеэкономических связей Республики Бурятия. URL: <https://project.infpol.ru/bbforum-economy>.
3. Батунаев Э. В., Григорьева Ю. Г. Приграничное сотрудничество России и Монголии (на примере Республики Бурятия) // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2020. Т. 22, № 1. С. 30–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43815290>.
4. Импорт в Бурятию из Монголии. URL: <https://ru-stat.com/date-Y2020-2021/RU81000/import/MN>;
5. Потапов Л. В., Жигмытов Б. Т. Стратегическое планирование российско-монгольских отношений в 2020–2035 гг. На основе истории сотрудничества Российской Федерации и Монголии // Монголоведение в современном мире: опыт исследований, перспективы развития: мат-лы междунар. науч. конф. «Улымжиевские чтения — X» (г. Улан-Удэ, 31 мая — 2 июня 2019 г.) / науч. ред. О. Н. Полянская. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2019. С. 184–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42166788>.
6. Тараруев В. С начала года из Бурятии в Монголию вывезли свыше 3000 тонн продукции. URL: <https://ulan.mk.ru/economics/2022/01/25/s-nachala-goda-iz-buryatii-v-mongoliju-vyvezli-svyshe-3000-tonn-produkcii.html>.
7. Трифонов Е. Байкальский раздор. Почему Россия и Монголия поссорились из-за планов строительства ГЭС на Селенге. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/columns/2021/12/14/900467-baikalskii-razdor>.
8. Шурубович А. В., Пылин А. Г. Роль России в экономике и внешнеэкономических связях Монголии в современных условиях // ЭКО. 2021. № 4(562). С. 172–192. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45610316>.

УДК 94. (571.54)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-88-91

## ИТОГИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОРСОВЕТА УЛАН-УДЭ ВТОРОГО СОЗЫВА

© **Цырендондокова Арюна Соеловна**

аспирант,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
tsaruna1996@mail.ru

Рассматривается роль органа местного управления — горсовета Улан-Удэ как организатора деятельности по решению промышленных, социальных и других задач, а также деятельность по восстановлению города в послевоенное время.

**Ключевые слова:** Улан-Удэ, управление, городское управление, самоуправление, история развития.

## OUTCOMES OF ULAN-UDE CITY COUNCIL FOR II CONVOCATION

*Aryuna S. Tsyrendondokova*  
Postgraduate Student  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
tsaruna1996@mail.ru

The article examines and studies the role of the local government body - Ulan-Ude City Council as an organizer of activities to solve industrial, social and other tasks, as well as activities to restore the city after the war.

**Keywords:** Ulan-Ude, management, city management, self-government, history of development.

Исследование роли органа местного управления — горсовета Улан-Удэ как организатора деятельности по решению промышленных, социальных и других задач, а также деятельность по восстановлению города в послевоенное время представляется достаточно актуальным, т. к. позволяет не только рассмотреть функциональную деятельность Улан-Удэнского горсовета и его структур (исполкома, отделов и др.), уделив особое внимание ее особенностям и результативности, организационные формы и методы реализации, но и потому, что дает возможность зафиксировать специфику мобилизационных мер, ведь речь идет о периоде восстановления хозяйства в послевоенное десятилетие.

Источниковой базой исследования стали материалы Государственного архива Республики Бурятия [ГАРБ] «Горисполком г. Улан-Удэ». Ф Р. 661. Оп. 4] и публикации в газете «Бурят-Монгольская правда» начала 1950-х гг. [Официальный сайт Национальной библиотеки РБ: эл. ресурс].

Городское управление Верхнеудинска было создано в декабре 1921 г. С момента образования первого совета (1917 г.) перевыборы депутатов проходили каждые два года. С июля 1934 г. с переименованием Верхнеудинска в г. Улан-Удэ городской исполнительный комитет стал Улан-Удэнским. По Конституции СССР 1936 г. исполком переименован в исполнительный комитет Совета депутатов трудящихся, а с 1977 г. — в исполнительный комитет Совета народных депутатов. Их деятельность регламентировалась законодательными актами: Конституцией СССР, Конституцией Бурятской АССР [Конституция (основной закон): эл. ресурс].

В первые послевоенные годы выборы в городские и районные Советы водились в соответствии с Положением о выборах в аймачные, городские, районные в городах, сель-

ские, сомонные и поселковые Советы депутатов трудящихся Бурят-Монгольской АССР [Положение о выборах..., принятым на 3-й сессии Верховного Совета Бурятской АССР и опубликованным в 1939 г. Согласно ст. 33 документа, Улан-Удэнский Совет депутатов трудящихся избирался по принципу: 1 депутат от 400 жителей, составлявших избирательный округ, — норма, действующая до октября 1950 г. По мере роста численности горожан увеличивалось и количество депутатов. Если в 1947 г. было избрано 270 депутатов, то в следующее двухлетие — уже 276.

В этот период председателем горсовета выбран Егор Григорьевич Таряшинов, исполнявший свои обязанности с мая 1949 г. по июнь 1951 г. Исполнительными и распорядительными органами Советов были избираемые ими исполнительные комитеты. Исполкомы были непосредственно подотчетны Совету депутатов трудящихся, их избравшему, и исполкому вышестоящего Совета [ГАРБ. Д. 104. Л. 12].

Основная работа осуществлялась на сессиях. Однако не всегда их организация была безупречна. Так, за 1950 г. было проведено 11 вместо 24 сессий, прежде всего по причине недостаточной квалификации специалистов горсовета, в результате чего депутаты не только своевременно не получали материалы для обсуждения, но и не были ознакомлены с повесткой предстоящих сессий. В связи со сложившейся ситуацией, к подготовке и проведению сессий вынужденно привлекались постоянные комиссии, что, безусловно, накладывало на них дополнительные административные функции и способствовало формированию в них представлений о некоей организационной самостоятельности, выразившейся во внесении в повестку без согласования с руководством заслушивания отдельных отчетов о работе отделов исполкомов, предприятий и учреждений. Поэтому постфактум было принято решение о закреплении этих полномочий за постоянными комиссиями.

Перед горсоветом стояло множество задач, охватывавших все сферы городского хозяйства, — улучшение руководства местной промышленностью, торговлей, народным образованием, культурно-просветительскими и медицинскими учреждениями, жилищно-коммунальным хозяйственным благоустройством и исполнением бюджета. Для эффективности управления огромным городским хозяйством создавались специальные подразделения как основная форма привлечения депутатов к работе. В структуру горсовета входили комитеты: административный, хозяйственный, земельный, кадровый, промышленный, финансовый, социального обеспечения — и постоянные комиссии: промышленная (рук-ль — Андреев), мандатная, социального обеспечения, по экономике городского хозяйства и развитию сферы услуг, жилищно-коммунальному хозяйству (рук-ль — Омельченко), торговая (рук-ль — Грушевский), бюджетная (рук-ль — Фёдоров), по архитектуре и строительству, по науке, образованию и культуре, по охране здоровья населения, развитию физической культуры и спорта [ГАРБ. Д. 104. Л. 41–43]. Депутатами сформировано 8 постоянных комиссий, в состав которых вошло 85 депутатов, т. е. всего 30,8 % от общего их числа [Там же. Л. 25]. Однако, по заявлению председателя горсовета второго созыва, «большой процент депутатов не принимают активного участия в работе Совета, ограничиваясь только явкой на собрания».

Деятельность постоянных комиссий, сосредоточивавшая всю работу по основным направлениям, включала в себя не только контроль над выполнением запланированных показателей, но и конкретную помощь, в т. ч. анализ работы предприятий и иногда нелестный разговор с их руководством на заседании комиссии. В то же время и работа самих комиссий подвергалась тщательной проверке и не всегда результаты были оптимистичны. Наиболее критичной была работа постоянной комиссии по жилищно-коммунальным услугам во главе с А. А. Омельченко. Результаты проверки горисполкома свидетельствовали о том, что с января по апрель 1950 г. комиссия не проводила собрания,

не собиралась в полном составе, а руководитель находился в частых командировках, что, безусловно, оказало влияние на результаты ее деятельности. Более того, и решения горсовета, принятые в течение созыва в отношении комиссии, не исполнялись. Внимание к работе данной комиссии неслучайно: увеличение численности населения и, как следствие, увеличение селитебной территории ставило на повестку многочисленные вопросы, требующие тщательной проработки и своевременного решения. А между тем, как говорилось в отчете о проверке работы постоянной комиссии, сфера жилищно-коммунальных услуг не отвечала стандартам. Прежде всего это касалось логистических схем — удлинение и разветвление городских транспортных коммуникаций требовало выработки оптимальных маршрутов с вовлечением в эту работу диспетчеров и водителей маршрутных автобусов, что, к сожалению, не было осуществлено. Правда, не все так плохо было с результатами работы по этому направлению — к единичным положительным итогам можно отнести успехи в области энергосбережения: «за этот год была ликвидирована значительная потеря энергии в сети энергосбыта, доходившая до 23 %. На предприятиях для экономии энергии не ставили моторы, требующие большого количества потребления энергии» [ГАРБ. Д. 104. Л. 40].

Пожалуй, наиболее позитивной была работа комиссии социального обеспечения во главе с депутатом Котлицким и в организационном, и в практическом плане. За 1949–1950 г. комиссия провела 22 заседания, на которых обсуждались вопросы социальной защиты инвалидов Великой Отечественной войны и труда, особое внимание при этом уделялось правильности назначения выплат. Комиссия работала совместно с отделами соцобеспечения районов. Одним из важных мероприятий в деятельности комиссии стало проведение шефских вечеров на предприятиях и в учреждениях в пользу оказания помощи детям погибших воинов. Только два таких благотворительных мероприятия принесли доход в 9 тыс. руб. Другим направлением по сбору средств на те же нужды были воскресники, организацию которых возглавил член комиссии депутат Т. Сафронов. В общей сложности было собрано для помощи инвалидам и членам семей погибших в войне 2 тыс. руб. [ГАРБ. Д. 104. Л. 46].

Свои контролирующие функции горисполком осуществлял и по отношению к подчиненным структурам. Так, в 1950 г. была проверена работа районных отделов с последующим анализом деятельности на специальном заседании исполкома. В большей степени обращалось внимание на недостатки и недочеты в организации их работы. Следует сказать, что подобного рода деятельность исполкома, с одной стороны, носила воспитательный характер, взывала к партийной совести депутатов, с другой — была обращена на оказание помощи нижестоящим организациям, что могло восприниматься как обучающий фактор, направленный на повышение квалификации сотрудников.

Помимо этого в качестве поощрения горсовет и райсоветы популяризировали опыт передовиков промышленности на страницах местной официальной прессы. Так, в нескольких номерах газеты «Бурят-Монгольская правда» за 1950-е гг. напечатаны статьи об успехах сотрудников ЛВРЗ, завода «Механлит», стекольного завода, мясоконсервного, завода авиационного заводов и их вкладе в выполнение плана работы предприятия [Официальный сайт Национальной библиотеки РБ: эл. ресурс].

В целом, несмотря на недостатки, работа депутатов Совета второго созыва принесла ощутимые результаты. В частности, только в 1950 г. были открыты 2 школы на 800 и 440 мест, более 30 магазинов, осуществлена архитектурная реконструкция города, проводилась подготовка центральных мест к зиме и лету, озеленение города и т. д.

Таким образом, орган местного самоуправления — горсовет и горисполком выполняют важные функции для создания материальной, промышленной и экономической базы региона. Деятельность местного самоуправления привела к созданию полного админи-

стративного аппарата в каждом ведомстве. Политика органов местного самоуправления бурят включала в себя развитие образования, здравоохранения, сохранение общественной нравственности, заботу о сиротах, немощных и больных при полном отсутствии государственного финансирования. Органы местного самоуправления выполняли функции опеки и попечительства, действовавшие в рамках норм обычного права. В период восстановления хозяйства органы местного самоуправления являлись формой управления со стороны государства для решения важных вопросов и были основополагающим органом местного самоуправления.

#### **Источники**

1. ГАРБ — Государственный архив Республики Бурятия. Ф.Р. 661. Оп. 4.
2. Официальный сайт Национальной библиотеки РБ. URL: <http://buryatika.ru/jirbis2>
3. Конституция (Основной закон) Бурят-Монгольской Автономной Советской Социалистической Республики. URL: <https://www.prlib.ru/item/337517>.
4. Закон СССР «О статусе депутатов». URL: <https://docs.cntd.ru/document/901857806>.
5. Положение о выборах в аймачные, городские, районные в городах, сельские, сомонные и поселковые Советы депутатов трудящихся Бурят-Монгольской АССР. URL: <https://www.prlib.ru/item/358715>.
6. Указ «О положении о выборах в краевые, областные, окружные, районные, городские, сельские и поселковые Советы депутатов трудящихся РСФСР». URL: <https://www.nablawiki.ru/images/Nabla-Docs/pvsrdfs-1950-10-02%20%5B1998-12-29%5D.html>.

УДК 34: 947

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-92-95

**ПОНЯТИЕ СВОБОД ЧЕЛОВЕКА В РОССИЙСКОМ ПРАВЕ**© **Чимитова Ирина Зоригтоевна**

кандидат социологических наук, и. о. доцента,

Бурятская государственная сельскохозяйственная академия имени В. Р. Филиппова

Россия, г. Улан-Удэ

rindaol@mail.ru

Свобода является одной из высших ценностей. В России концепт прав и свобод человека утверждался со второй половины XIX в., но их провозглашение отмечено в начале XX столетия. В советский период наряду с возрастанием объема прав и свобод имели место их существенные ограничения, массовые репрессии. Принятие народом этих беззаконий обусловлено, в частности, невысокой ценностью для него концепта свободы. Права и свободы в Конституции РФ 1993 г. соответствуют международным стандартам. Свобода для россиян становится все более значимой ценностью.

**Ключевые слова:** свобода, право, права и свободы, человек, ценность, правовое государство, международные стандарты, Россия, российское право, Конституция.

## CONCEPT OF HUMAN FREEDOMS IN RUSSIAN LAW

*Irina Z. Chimitova*

Cand. Sci.(Sociol.), Senior Lecturer,

Buryat State Academy of Agriculture named after V. Philippov

Ulan-Ude, Russia

rindaol@mail.ru

Freedom is one of the most important values. In Russia the concept of human rights and freedoms was asserted since the second half of the 19th century, but it was proclaimed in the early 20th century. During the Soviet period there was an increase in the scope of rights and freedoms, but there were also significant restrictions, mass repressions. Acceptance of these iniquities by the people was determined, in particular, by the low value of freedom for them. Rights in freedoms of the Constitution of 1993 are corresponding with international standards. Freedom is becoming more and more significant value for the people of the Russian Federation.

**Keywords:** freedom, rights and freedoms, human, value, constitutional state, international standards, Russia, Russian law, Constitution.

К первостепенным ценностям большинство людей сегодня относят провозглашенную в эпоху Возрождения свободу, которая, по мысли идеологов, выступала природным качеством человека, занявшего в их антропоцентристской картине мира небывалое высокое положение. Значимость свободы с тех пор неуклонно возрастала. Под нею понимали свободу от сословной зависимости, соотносили ее с правами человека, правовым государством и т. д. Ее считали и продолжают считать идеалом, благом, целью деятельности, она была и остается предметом теоретической рефлексии.

Европейская модель прав и свобод человека и гражданина как основа современного демократического правового государства предполагает их статус непреложных и высших ценностей. Отсюда исключительная значимость свободы как естественного неотчуждаемого права человека. Мера свободы лица составляет сущность субъективного права. Все это выступает основой европейского концепта прав человека. Именно с понятия свободы начинается статья I Всеобщей декларации прав человека: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

Многообразие культур и цивилизаций определяет вариативность понимания свободы и ее статус в их системе целей, норм и ценностей. «Исходное для европейских стандартов прав человека понятие свободы различно в исламском мире, китайской, индийской, африканской цивилизациях» [Лукашева, 2009, с. 53].

Остановимся на термине «свободы человека» и словосочетании «права и свободы человека». Некоторые юристы (В. М. Обухов, И. В. Чайкин, А. Х. Гатиев) считают, что права и свободы — самостоятельные термины, но в большинстве источников они выступают в качестве словосочетания, т. к. «составляют единый институт и в равной степени подлежат регулированию и защите». А. С. Автономов предполагает, что их употребление «в единой связке» произошло из-за очевидности их взаимной связи «уже в период становления представлений о ценности прав и свободы человека». С усилением стремления юридически закрепить и защищать их «уже в актах последней четверти XVIII в. ... стали устанавливать права и свободы человека, говоря о них как о едином институте» [Автономов, 2009, с. 9, 85, 86].

Хотя термин «свобода» в силу абстрактности редко используется в правовых актах, это не влияет на ее роль: свободы человека — его сущностные качества, органичная часть его прав и свобод, хотя отмечается такой нюанс в толковании этого концепта: «... все возрастающее функциональное значение права, его усложнение, ведущие к утверждению стереотипа его самоценности, привели к забвению его первоначального источника и главного смысла — свободы, которая все более обретала роль абстрактной философской доктрины в новых видах правопонимания...» [Контарев, 2020, с. 15].

Рассмотрим специфику интерпретации понятия свободы человека в отечественном правоведческом дискурсе. Первые попытки публично осудить такой абсолютный антипод свободы в России, как крепостная зависимость крестьян, А. Н. Радищевым и Н. И. Новиковым привели к осуждению на 10 лет ссылки первого и на 15-летнее заключение второго. Аналогичные намерения лидеров декабристов П. И. Пестеля и Н. М. Муравьева закончились трагически. Не только правящий режим и высшие классы, но и само российское общество долго воспринимало несвободу своих соотечественников как нечто обычное и даже нормальное. Часть участников развернувшейся в 1870-е гг. дискуссии отстаивали привилегии дворян, в том числе в сфере просвещения, добиваясь лишения возможности выходцам из других сословий получать высшее образование. В целом «особенностью социально-экономической основы русской правовой мысли ... являлось сохранение многочисленных пережитков крепостничества» [Сонин, Федоров, 1987, с. 62, 64].

Со второй половины XIX в. тема прав и свобод человека активно развивалась в юриспруденции либерального толка. Б. Н. Чичерин утверждал, что свобода есть источник права и «сама форма бытия человека в мире» [Чижков, 2021, с. 14, 18]. Рассуждая об идеальной цели общественного прогресса, П. И. Новгородцев писал: «... пока человечество живет и действует в истории, в ... идеале вселенской солидарности и вселенской свободы оно может найти цель, достойную его нравственного призвания» [2010, с. 488–489]. В. М. Гессен [2010, с. 87] связывал понятие свободы с идеей правового государства, которое «признает за индивидом определенную сферу свободы, за пределы которой вмешательство государственной власти не имеет и не может иметь места... наличием права вопрепятствия фактическая свобода превращается в право свободы».

Население России получило некоторые права и свободы 17 октября 1905 г. в манифесте «Об усовершенствовании государственного порядка». Временное правительство провозгласило свободу совести, собраний, сняло отдельные ограничения прав и свобод.

Немало актов, декларирующих права и свободы, инициировала власть в советский период, и их объем постепенно возрастал, но их закреплённость в государственных актах, как и прежде, еще не означала их реализации. Было бесплатное образование, здравоохра-

нение, для некоторых открылись новые возможности. Однако, особенно в начальном этапе, целые социальные слои и группы были существенно ограничены в правах и свободах. Такой прежде нещадно эксплуатируемый класс, как крестьяне, имел намного меньше прав и свобод, чем рабочие, чьи права и свободы затем тоже были урезаны. Проводилась репрессивная политика произвола и беззакония в отношении всех групп населения.

Причин того, почему миллионы принимали такой порядок вещей, много. Отметим лишь ту, на которую указывает Е. А. Лукашева: советская верхушка не стремилась к деньгам, показательно ведя скромный образ жизни, что импонировало населению, создавало впечатление снятия сословных барьеров. «Эта позиция четко показывает его отношение к свободе и равенству. Без свободы народ мог жить, поскольку вся предшествующая история не способствовала осознанию ценности свободы, но неравенство он ощущал в своем повседневном бытии остро и болезненно» [Лукашева, 2009, с. 285].

Деятели отечественной науки и культуры говорили о стремлении русского народа к воле, но не к свободе. Д. С. Лихачев считал [1990, с. 5], что необходимо направить это стремление, в частности, «по пути всяческого развития ... духовной свободы». Сравнивая русских сибиряков с великороссами, А. П. Щапов писал, что ум и воля первых «менее приучены к разным сдержкам и ограничениям, к правилам, ... чем ум и воля великорусского человека» [1937, с. 148].

В ныне действующей Конституции РФ 1993 г. права и свободы человека и гражданина приоритетны, неотчуждаемы, юридически гарантированы, что соответствует международным стандартам и обеспечивает их международную защиту: их грубые нарушения могут повлечь за собой «привлечение ... государства к международной правовой ответственности» [Гончаров, 2021, с. 121]. Соответствующие функции выполняют международные судебные органы.

Изменилось и отношение россиян к свободе, которую от 57 до 72% респондентов из разных регионов включают в перечень своих базовых ценностей, 54–74% опрошенных высказалось за «обеспечение порядка и стабильности в обществе», а лидирующую позицию заняла такая фундаментальная ценность, как «равенство всех перед законом» (75–92%) [Дробижина, 2019, с. 143].

Предстоит еще немало сделать для выстраивания системы механизмов реального обеспечения прав и свобод человека и гражданина в условиях РФ.

Таким образом, свобода давно является одной из основополагающих ценностей человечества. Несколько столетий назад этот термин наряду с правами человека вошел в законодательные акты. Специфика исторического развития России наложила свой отпечаток на интерпретацию свободы, но, благодаря передовым мыслителям, в начале прошлого века права и свободы человека были провозглашены в официальных документах. Концепт свободы, прежде малопонятный массовому сознанию, ныне приобретает должный статус, выступая атрибутом цивилизованного общества, называющего себя в Основном законе правовым государством.

### Литература

1. Автономов А. С. Права человека, правозащитная и правоохранительная деятельность. М.: Фонд «Либеральная миссия»; Новое литературное обозрение, 2009. 448 с.
2. Гессен В. М. Основы конституционного права / сост., автор вступ. ст. и коммент. А. Н. Медушевский. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 496 с.
3. Гончаров И. В. Взаимодействие Российской Федерации с международными институтами в сфере прав человека: современное состояние и тенденции развития // Журнал российского права. 2021. Т. 25. № 9. С. 119–132.

4. Дробижева Л. М. Политика интеграции полиэтнического российского общества в доктринальных документах, политологическом дискурсе и массовом сознании // *Общественные науки и современность*. 2019. № 4. С. 134–146.

5. Контарев А. А. Конструкция свободы в философии и праве // *Философия и право*. 2020. № 3(94). С. 13–18.

6. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // *Вопросы философии*. 1990. № 4. С. 3–6.

7. Лукашева Е. А. Человек, право, цивилизации: нормативно-ценностное измерение. М.: Норма, 2009. 384 с.

8. Новгородцев П. И. Об общественном идеале // *Избранные труды* [сост., автор вступ. ст. и коммент. К. А. Соловьев]. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. С. 367–877.

9. Сонин В. В., Федоров В. П. Правопонимание в дореволюционной немарксистской юридической мысли России // *Государственный строй и политико-правовые идеи России второй половины XIX столетия: межвуз. сб. науч. тр.* Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. С. 60–68.

10. Чижков С. Л. Свобода, нравственность и право в философии Б. Н. Чичерина // *Российская юстиция*. 2021. № 12. С. 13–20.

11. Щапов А. П. Историко-географические и этнологические заметки о сибирском населении // *Собр. соч.* Иркутск: Вост.-Сиб. обл. изд-во, 1937. Доп. том к изд. 1905–1908 гг. С. 83–173.

УДК 94(571.551)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-96-101

### АГИНСКАЯ СТЕПНАЯ ДУМА

© **Шагдурова Ирина Ильинична**

кандидат исторических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
irina\_shagdurova@mail.ru

© **Алагуева Инга Геннадьевна**

преподаватель,  
колледж искусств имени П. И. Чайковского  
Россия, г. Улан-Удэ  
alagueva\_inga@mail.ru

Авторы рассматривают деятельность Агинской степной думы, которая являлась главным органом самоуправления агинских бурят в XIX в. Агинская степная дума занималась сбором податей, исполнением повинностей, выполнением указаний областной администрации, а также развитием земледелия и образования. В статье отмечается роль тайшей Агинской степной думы как выдающихся деятелей своего времени. Авторы приходят к выводу о том, что Агинская степная дума сыграла огромную роль в прогрессе интеграции агинских бурят в состав Российского государства.

**Ключевые слова:** степная дума, тайша, инородные управы, родовые правления, родоначалник, род, ведомство, заседатель, письмоводитель, буряты.

### AGINSKAYA STEPPE DUMA

*Irina N. Shagdurova*

Cand.Sci. (Hist.), A/Prof.  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
irina\_shagdurova@mail.ru

*Inga G. Alagueva*

Head of Socio-cultural activity and Folk Art Department  
Ulan-Ude, Russia  
inga\_alagueva@mail.ru

The article examines the activities of the Aginsky Steppe Duma, which was the main body of self-government of the Aginsky Buryats in the 19th century. The Aginsky Steppe Duma was engaged in the collection of taxes, the execution of duties, the implementation of the instructions of the regional administration, as well as the development of agriculture and education. The article notes the role of the taishas of the Aginsky steppe duma as outstanding figures of their time. The authors come to the conclusion that the Aginsky Steppe Duma played an important role in the progress of the integration of the Aginsky Buryats into the Russian state.

**Keywords:** steppe duma, taisha, foreign councils, tribal governments, founder, clan, department, assessor, clerk, Buryats.

Степные думы у бурят были образованы по Уставу управления инородцами М. М. Сперанского от 1822 г. Начало их образования приходится на 1823 г. Агинские буряты долгое время находились под управлением Хоринской степной думы, но в связи с тем, что слишком обширная территория, с большим количеством населения входила в

состав одной думы, решено было создать отдельную думу для агинских бурят. Об этом же хлопотали сами агинские буряты.

По поводу даты образования Агинской степной думы у исследователей имеются разногласия. Так, С. Ю. Даржаев, который первым посвятил степным думам бурят кандидатскую диссертацию, утверждает, что она была образована 16 июля 1839 г. по указу Иркутского губернского правления от 26 мая 1839 г. [Даржаев, 1999, с. 57]. При этом он утверждает, что Р. Е. Пубаев датой образования называет 1837 год, когда агинские буряты были выведены из состава управления Хоринской степной думы и приписаны к Нерчинскому горному округу [Там же]. Мы же в архивных документах думы обнаружили новую дату — 2 марта 1839 г., которая многократно повторяется в документах.

До образования Агинской степной думы агинские буряты фактически управлялись Агинской главной инородческой управой, которая находилась в ведении Хоринской степной думы. После образования думы в ее состав вошли 6 инородческих управ: Тутхалайская, Цугольская, Бырка-Цугольская, Могойтуйская, Кялинская, Саган-Шулутуйская. В ведомстве думы оказалось 9 родов: 1) Галзотский, 2) Харганатский, 3) Хоацайский, 4) Ходайский, 5) Цаганский, 6) Кубдутский, 7) Хальбинский, 8) Шараитский, 9) Бодонгутский. Для указанных родов было создано 40 родовых управлений. Для всех инородных управ и родовых управлений по заказу думы были изготовлены в г. Иркутске дворянином Генрихом Штейном специальные печати. «Печати были стальные, с деревянными чернями, ценою по 15 рублей за каждую» [ГАРБ, архивная справка «Агинская степная дума от 5 ноября 2004 г., составитель И. О. Прокофьева, с. 1].

Инородные управы не имели постоянного места пребывания и кочевали по рекам Онону, Аге, Турге, Борзе, Иле и др. Дума же располагалась в селении Агинском, в 200 км от г. Нерчинска.

Первым главным тайшой Агинской степной думы был назначен зайсан Тобын. В 1842 г. он был переведен в разряд 2-го тайши, а главным тайшой становится зайсан Зангя Данжинай. В том же году император Николай 11 пожаловал степной думе 9 знамен и грамоту, а тайшам Данжинаю, Тобыну и заседателю Буянову были вручены серебряные кортики.

4 декабря 1858 г. Тугулдур Тобоев становится следующим главным тайшой Агинской степной думы, после него, в 1879 г., — Жалсарай Зориктуев. В 1892 г. Зориктуев в связи с болезнью освобождается от должности главного тайши, преемником его в 1893 г. стал Жиан Бодиин, который занимал должность главного тайши вплоть до волостной реформы. Он умер в декабре 1903 г., и место главного тайши временно занял кандидат в главные тайши Сынгеев [ГАРБ. Ф. 5. Оп. 1. Д. 221. Л. 5].

Из всех агинских тайшей наиболее яркой личностью был Тугулдур Тобоев. Это он являлся одним из главных инициаторов создания Агинской степной думы. Родился он в 1795 г. в местности Цаган-Ола, умер 6 мая 1878 г. Начал работать с 1814 г. сначала монгольским писарем у главного зайсана агинских бурят, затем зайсаном в Зун-Хоацайском роду, главным зайсаном, выборным. За исполнение вышеуказанных обязанностей он получил свидетельство на степень зайсана, выданное Иркутским губернским правлением 14 апреля 1823 г. 11 января 1839 г. им была получена почетная грамота на степень головы и он избирается головой Агинской инородной управы. 16 октября 1842 г. утвержден в звании второго тайши. В ту пору Тугулдур Тобоеву исполнился 51 год. Семья его состояла из жены и двух сыновей. Тугулдур Тобоев стремился внедрять в быт агинских бурят сеяние хлеба, разведение картофеля. Подавая пример другим, он сам сажал картофель, из года в год увеличивая площадь посева, за что ежегодно получал благодарность от земского начальства. В предписании Агинской степной думе от 8 января 1858 г. он писал: «... при усилении хлебопашества и при изобильном разведении картофеля народное про-

довольствие не только будет обеспечено, но занимающиеся хлебопашеством еще будут иметь возможность приобретать деньги от продажи своих избытков в казну и в частные руки, поэтому я поручаю степной думе обязать инородные управы наблюсти, чтобы в нынешнем году непременно был усилен посев хлеба и картофеля против минувшего года, ... неусыпно наблюдать, чтобы инородцы заводили земледельческие орудия и заботились бы о приготовлении к посеву полей и семян...» [ГАРБ, архивная справка «Агинская степная дума» от 5 ноября 2004 г., составитель О. И. Прокофьева, с. 2].

Тугулдур Тобоев удостоен многих наград, например за спасение скота при наводнении на р. Сартай, по итогам ревизий деятельности Агинской степной думы, за пожертвования и другие благие дела. Для облегчения жизни простых людей он ходатайствует перед областным начальством об издании «Свода степных законов для руководства бурятами..., дабы тем пресечь всякий произвол, нередко допускаемый при разбирательстве дел между инородцами...» [ГАРБ, архивная справка «Агинская степная дума» от 5 ноября 2004 г., составитель О. И. Прокофьева, с. 2].

В 1845 г. во главе думы стояли главный тайша, второй тайша и 6 заседателей, каждый из которых отвечал за определенную инородную управу. Всего в ведомстве было 40 служащих, в инородных управах — 1 голова, 2 выборных, в родовых управлениях — старосты. Канцелярия думы в 1857 г. состояла из письмоводителя, помощника письмоводителя, переводчика, монгольского писаря. Все должностные лица органов самоуправления бурят избирались на народных собраниях. После избрания проходили официальное утверждение. Военный губернатор области утверждал в должности заседателей думы, второго тайшу, кандидата в тайши, а главного тайшу утверждал в должности генерал-губернатор края.

В 1846 г. в ведении Агинской думы проживало 8777 кочевых ревизских душ, из этого числа 4050 человек были обложены ясачной податью, оседлых инородцев в ведомстве было 51 человек. Скотоводство составляло основное хозяйственное занятие и богатство агинских бурят. Из года в год поголовье скота увеличивалось. Так, например, в 1843 г. оно увеличилось на 16491 единицу, по сравнению с 1842 г. Традиционно буряты не держали свиней и птиц, но в отчете думы за 1873 г. отмечено наличие 36 свиней и даже 50 буйволов и 3 ослов.

По отчетам думы видно, что агинские буряты хлебопашеством занимались мало, вели в основном кочевой образ жизни. В Агинском ведомстве сеяли яровой хлеб и не сеяли озимые. Посевы начинались с 20 апреля и заканчивались к маю месяцу. В ведомстве под контролем думы работали три экономических магазина: Ульдургинский, Дулан-Хараевский, Убыр-Тутхалтуевский. Агинская степная дума ежегодно организовывала ярмарки в с. Агинском. С 1855 г. было учреждено две ярмарки в год: одна с 10 по 20 декабря, вторая — с 15 по 26 мая.

Агинская степная дума отвечала за исполнение агинскими бурятами повинностей, к примеру подводной повинности, заключавшейся в перевозке почты, должностных лиц, казенных и других грузов, например, в поставке лошадей под перевоз военных, арестантов, чиновников, под караван с золотом и серебром из г. Нерчинска до г. Санкт-Петербурга. Следующая повинность была дорожная, которая состояла в ремонте дорог, мостов, перевозов и т. д. В отчете думы за 1883 г. указано, что в повинности бурят Агинского ведомства также входило содержание почтовой дороги, пролегающей от г. Читы к г. Нерчинску в 2 участках на расстоянии 370 сажень, и по обывательским и проселочным трактам на расстоянии 370 верст, а также содержание пяти перевозов: на р. Онон — 2, на р. Ага — 2, на р. Ингода — 1 [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 3880. Л. 15].

Агинская степная дума занималась также организацией оспопрививания, борьбой с эпидемиями.

Кроме организации медицинского дела в ведомстве дума занималась организацией образования. 31 декабря 1840 г. на общественном собрании решено было открыть при Агинской степной думе приходское училище. Открытие училища по ходатайству думы было разрешено Иркутским гражданским губернатором 28 ноября 1841 г., позже 10 декабря 1841 г., Нерчинское общее окружное управление, уведомило об этом Агинскую степную думу. Агинское бурятское приходское училище было открыто 21 мая 1842 г. и находилось на содержании думы и в самом здании думы. Оно подчинялось инспектору народных училищ Забайкальской области. В училище обучалось 46 мальчиков, содержались они за счет средств общества. Годовое содержание училища составляло 542 руб.85 коп. В этот период в училище работали два учителя — Жалсарай Зориктуев, который преподавал русскую грамоту, и учитель монгольского языка Сыден Мункуев. Главный тайша агинских бурят Жалсарай Зориктуев был назначен почетным блюстителем училища приказом главного инспектора училищ Восточной Сибири от 8 ноября 1884 г. № 4. Кроме Агинского бурятского приходского училища дети крещеных бурят могли обучаться в миссионерской Николаевской школе, образованной в 1883–1884 гг., где в 1890 г. обучалось 17 мальчиков, 11 девочек. Учителей было двое. Дети бурят учились также в Нерчинском уездном училище и Читинской мужской гимназии, на строительство которой собирали деньги все забайкальские буряты. Было собрано 128661 руб. Общественным приговором от 8 июля 1882 г. постановили: 60000 руб. пожертвовать на постройку здания мужской гимназии в г. Чите, а 68 600 руб. обратить в государственные процентные бумаги и хранить в Санкт-Петербургском правительственном банке, образовав из этих денег неприкосновенный капитал. Процентные бумаги разделить пропорционально размерам пожертвований. На проценты содержать на полном пансионе детей за время обучения в Читинской мужской гимназии [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 3880. Л. 23].

Агинская степная дума способствовала распространению буддизма в своем ведомстве, несмотря на политику государства, направленную на распространение христианства среди бурят. Согласно отчету Агинской степной думы за 1844 г., в ведомстве проживало всего 17 184 чел., из них буддистами и шаманистами одновременно являлись 3886 чел., только буддизм исповедовали 13088, православие — 210. В числе буддистов было 118 лам [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 4038. Л. 54]. Как видим, большинство бурят являлись буддистами. Именно с поддержки думы в ведомстве были построены крупные Агинский и Цугольский дацаны, которые становятся центрами развития культуры в крае.

Под руководством думы агинские буряты принимали участие в строительстве Маньчжурской ветки Забайкальской железной дороги. Это внесло свои коррективы в жизнь бурят. В годовом отчете за 1899 г. читаем, что «...с открытием работ по постройке Маньчжурской ветви... в Агинское ведомство произошел наплыв рабочего люда с сомнительной нравственностью и буряты от них терпят убытки и разорение...» [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 4038. Л. 18]. Участие агинских бурят в строительстве железной дороги заключалось в найме по заготовке, распиловке, поставке подвод, продуктов питания и т. д. За земли, отошедшие под Забайкальскую железную дорогу, агинские буряты получили вознаграждение в 11 тыс. руб.

Наиболее трудной и хлопотной была деятельность думы по получению законных прав на родовые земли. Агинская степная дума проявляла большую настойчивость в этом вопросе. От имени агинских бурят она несколько раз ходатайствовала перед Сенатом о получении грамоты на три участка агинских земель. Так, в 1883 г. главный тайша Зориктуев во время поездки на коронацию царя Александра III в г. Санкт-Петербург передал прошение агинских бурят в Сенат о выдаче грамоты на свои земли своему земляку, титулярному советнику Петру Александровичу Бадмаеву. Последний приложил немало усилий, чтобы решить вопрос. В 1887 г. состоялась поездка Агинской делегации в Санкт-

Петербург для решения этого вопроса. В составе депутатов были: Цыден-Доржо Аюшев, Эрдэни Вамбоцыренов, Жиан Бодиин, Дамдин Самгадеев, Норбо-Жамбал Очиров. Благодаря Петру Бадмаеву они попали на прием к царю и вручили ему свое прошение, в котором отмечалось: «... Предки хоринских бурят Хоринской и Агинской степных дум, принявшие русское подданство (1648 г.) при царе Алексее Михайловиче добровольно более 200 лет тому назад и неоднократно заявившие свою беспредельную преданность русскому престолу и отечеству — получили от Российских монархов неотъемлемое право на все земли ими тогда занимаемые. Право это было закреплено за ними: 1. грамотой императора Петра 1 от 22 марта 1703 г. 2. манифестами императрицы Екатерины II от 13 июля 1763 г. и 19 сентября 1765 г. В конце 18-го столетия действительный статский советник Лаба уговорил наших предков уступить 105000 десятин земли, наиболее пригодной для хлебопашества, переселенцам, а взамен получить землю в другом месте, пригодную только для скотоводства. Повинуясь желанию правительства, наши предки, хотя и с ущербом для себя, согласились на такой обмен. Взамен уступленных 105000 десятин земли хоринские буряты получили 3 участка земли и на эти земли получили план и межевую книгу, а грамота на земли не получена ими с 1806 г. Грамота необходима бурятам, во-первых, как залог мирного и спокойного обладания бурятами достоянием их предков — землю, составляющей единственный источник их существования, во-вторых, как акт к ограждению прав бурят против будущих распоряжений, могущих быть направленными к отчуждению у бурят целых сплошных пространств земли на какие-либо надобности, а также для защиты неприкосновенности своего владения против притеснений на занятия значительных земельных пространств целыми обществами переселенцев разных племен в Забайкальской области...» [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 2965. Л. 27]. Это прошение прошло долгий путь по инстанциям и было наконец подписано императором. 23 марта 1888 г. охранный грамота была передана Агинской степной думе.

Многие родоначальники и деятели Агинской степной думы имели правительственные награды. Так, в 1887 г. были награждены: главный тайша агинских бурят, коллежский регистратор Жалсарай Зориктуев — серебряной медалью с надписью «За усердие» для ношения на шее на Владимирской ленте; заседатели думы Ирдыни Зодбоев, Жиан Бодиин — серебряной медалью с надписью «За усердие» для ношения на груди на Аннинских лентах; голова Тургинской инородной управы Линхов Санжеев, голова Могойтуйской инородной управы Очир-Жаб Сынгеев и заседатель Агинской степной думы Бато-Намсарай Зодбоев были награждены серебряными медалями с надписью «За усердие» на Станиславских лентах [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 4038. Л. 90–91об.].

В 1883 г. главный тайша Жалсарай Зориктуев и гэлун-лама Цугольского дацана Самаев присутствовали в Москве на коронации царя Александра III. За участие в коронации Александра III в том же году главный тайша Жалсарай Зориктуев был награжден серебряной медалью с надписью «За усердие».

Агинская степная дума отличалась от других тем, что ее руководители умели противостоять административному давлению и отстаивать свое мнение. Так, например, по вопросу о том, что при выборах должностных лиц высшее начальство строго требовало знания русского языка, дума вступила в полемику с вышестоящим начальством. Агинская степная дума вела с вышестоящими инстанциями довольно обширную переписку по этому вопросу. Так, на требования начальства дума ответила общественным приговором, принятым 18 марта 1893 г. на общем собрании, в котором указывалось, что «при всем желании согласовать выборы с правительственными требованиями и собственными интересами, мы не всегда имеем возможности избегнуть в этом отношении исключений» [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 2965. Л. 24].

Но губернская администрация продолжала настойчиво требовать соблюдения своих условий. Так, на очередное распоряжение Приамурского генерал-губернатора об избрании на должности бурят, хорошо владеющих русским языком, дума направляет общественный приговор от 22 августа 1894 г., в котором указывалось: «Администрации не безызвестно, что еще до издания циркуляра № 426 мы по собственному почину избирали на видные должности преимущественно людей, знающих русскую грамоту, и ни один из таких инородцев не был обойден выбором, раз он по своим нравственным качествам и прочим условиям соответствовал требованиям. ...Буряты не могут в жертву знания русского языка принести лучшие стороны выборного начала и подчиняться управлению людей, не заслуживающих доверия» [ГАРБ. Ф. 129. Оп. 1. Д. 3880. Л. 72].

Таким образом, Агинская степная дума играла большую роль во всех сферах жизни своего края и способствовала его развитию. Именно благодаря деятельности думы среди агинских бурят оказалось в начале XX в. много образованных людей, способных принять активное участие в общественно-политической жизни страны и бороться за прогрессивное развитие всего бурятского народа.

#### **Источники и литература**

1. ГАРБ — Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 5, 129.
2. Даржаев С. Ю. Степные думы — органы самоуправления бурят Российского государства. 1822–1904 гг. Улан-Удэ, 1999. С. 57.

### III. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.881

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-102-105

#### КИТАЙСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА И ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ

© Новикова Надежда Александровна

соискатель

novikovanadezh@yandex.ru

© Каплина Светлана Евгеньевна

доктор педагогических наук, профессор

kse2000@list.ru

Забайкальский государственный университет

Россия, г. Чита

В статье исследуются китайская художественная литература и фольклор как ценный материал для формирования лингвокультурологической компетенции студентов российского вуза приграничного с Китаем региона. Обозначена необходимость формирования лингвокультурологической компетенции для построения эффективного межкультурного диалога между российскими и китайскими студентами в условиях российско-китайского приграничья.

**Ключевые слова:** китайская художественная литература, китайский фольклор, китайский язык, лингвокультурологическая компетенция, российско-китайское приграничье.

#### CHINESE IMAGINATIVE LITERATURE AND FOLKLORE AS A MEANS OF INTERCULTURAL INTERACTION BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE UNIVERSITY STUDENTS FROM RUSSIAN-CHINESE CROSS-BORDER REGIONS

*Nadezhda A. Novikova*

Postgraduate Student

novikovanadezh@yandex.ru

*Svetlana E. Kaplina*

Dr. Sci. (Ped.), Prof.

kse2000@list.ru

Transbaikal State University

Chita, Russia

The article explores Chinese imaginative literature and folklore as a valuable material for developing linguo cultural competence among students and the necessity of developing this competence for building intercultural dialogue between Russian and Chinese university students.

**Keywords:** Chinese imaginative literature, Chinese Folklore, Chinese language, linguo cultural competence, Russian-Chinese cross-border region.

Сегодня в системе высшего профессионального образования как никогда актуальна подготовка квалифицированных специалистов в области международных отношений, не только свободно владеющих китайским языком, но и способных анализировать и критически мыслить в процессе межкультурного общения, понимать ментальные особенности граждан Китая, а также владеть национально-специфическими моделями поведения для решения профессиональных задач и достижения поставленных целей. В условиях модернизации отечественного образования, в сложившейся социокультурной и экономической ситуации в стране все более значимой становится подготовка не только высокопрофессиональной, творческой, конкурентоспособной, но и профессионально мобильной личности [Каплина, 2015, с. 59].

В настоящее время в соответствии с существенными различиями лингвокультур России и Китая интенсивно разрабатываются новые методики качественного обучения китайскому языку, включающие научные основы лингвокультурного аспекта с введением образовательную программу изучения не только китайской художественной литературы, но и художественных произведений малой формы и фольклора (сказки, песни, пословицы и поговорки, былины и т. д.), поскольку язык отражает национальный менталитет, что наиболее красочно отражено в национальном фольклоре. Наличие у студента-китаиста определенных знаний в области культуры Китая и национального менталитета, в сочетании с высоким уровнем владения китайским языком, будет способствовать эффективному межкультурному взаимодействию и поможет избежать разногласий и недопонимания, которые могут привести к межкультурному конфликту.

*Цель исследования:* выявить преимущества изучения китайской литературы, в т. ч. художественных произведений малой формы (китайские сказки) и фольклора для студентов-китаистов 2–4-х курсов университета Забайкальского трансграничного региона и на их основе разработать рекомендации по устранению проблем, возникающих у студентов при столкновении с языковым барьером и знакомстве с особенностями китайской культуры.

Важной проблемой методологии в рамках предметного поля научного исследования является вопрос: возможен ли эффективный межкультурный диалог между российскими и китайскими студентами на основе овладения российскими студентами не только китайским языком, но и культурологическими знаниями и особенностями менталитета граждан Китая, полученных в результате глубокого изучения китайской художественной литературы и фольклора? Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующую задачу: обосновать взаимосвязь между глубокими познаниями в области культуры Китая, в т. ч. художественной литературы и фольклора, и сформированной лингвокультурологической компетенцией (ЛКК) студента-китаиста, которые в совокупности приведут к результату — эффективному межкультурному диалогу между российскими и китайскими студентами в условиях российско-китайского приграничья.

В результате анализа научной литературы по проблеме построения эффективного межкультурного диалога между российскими и китайскими студентами нам представляется наиболее актуальным исследование научных подходов к формированию ЛКК российских студентов, основанных на обязательном подборе и включении в образовательную программу лингвокультурологического материала — художественных произведений малой формы, в т. ч. китайских сказок и фольклора.

Подбирая методический инструментарий для исследования поставленной проблемы, авторы руководствовались такими методами, как диагностика оптимальных педагогических условий для эффективного формирования ЛКК студентов-китаистов, диагностика нравственно-психологической подготовки личности студента-китаиста к межкультурному взаимодействию с китайскими студентами, анкетирование среди российских студен-

тов на предмет возникающих у них сложностей во время стажировки в Китае, наблюдение за коммуникативным поведением российских и китайских студентов, обучающихся в российском вузе.

В последние годы вопросы включения в иноязычное образование *лингвокультурологического аспекта*, целью которого является глубокое познание иноязычной культуры, отраженной в изучаемом языке, привлекали внимание многих исследователей в области иноязычного образования. О необходимости применения лингвокультурологического подхода к изучению иностранных языков сказано в исследованиях ученых как отечественной науки (Л. В. Щербы, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Н. Д. Гальсковой, Л. К. Городецкой, Е. О. Опариной, В. А. Масловой, С. Г. Тер-Минасовой, В. В. Воробьева, И. И. Халеевой, Н. И. Гез, В. В. Сафоновой, С. С. Кунанбаевой, ), так и в трудах ученых зарубежных стран (Gardner R.C., Lalonde R. N., Moorcroft R., Byram M., Simpson J., Roud S., Sofisian D.).

В. В. Воробьев определяет ЛКК как «знание идеальным носителем — слушателем всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [2008, с. 17].

Кроме того, некоторые исследователи (Л. В. Щерба, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, С. Г. Тер-Минасова) считали художественную литературу и фольклор лингвокультурологическим материалом, тщательно отобранным в соответствие и с принципом культуросообразности и ориентированным для преподавания иностранного языка студентам-лингвистам. Так, Л. В. Щерба считал, что для эффективного изучения иностранного языка и одновременно для постижения знаний о культуре другого народа нет иного пути, кроме «пристального чтения (под хорошим руководством) выдающихся иностранных писателей в оригиналах» [Щерба, 1974, с. 50]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, основатели лингвострановедения в России [1983, с. 46], считали необходимостью включать в процесс преподавания иностранного языка элементы лингвострановедения, разъясняющие расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур, потому что «две национальные культуры никогда не совпадают полностью, каждая культура состоит из национальных и интернациональных единиц».

Проблема *межкультурной коммуникации* стоит в центре внимания многих исследователей. Наиболее значимыми при выполнении научно-исследовательской работы являются труды следующих авторов: И. А. Стернина, Е. Ю. Гончарук, Ю. Е. Прохорова, С. Г. Тер-Минасовой, Й. Ричмонда, Гуан Шицзе («Теория межкультурной коммуникации»), Т. Г. Грушевицкой, В. Д. Попкова и А. П. Садохина, в которых обозначена значимость предварительного изучения коммуникативного поведения иностранцев для построения с ними эффективного межкультурного диалога, а в некоторых научных работах (Е. Ю. Гончарук и Й. Ричмонда) подробно описывается коммуникативное поведение китайцев и россиян с точки зрения иностранцев. Поэтому эффективное межкультурное взаимодействие российских и китайских студентов в условиях приграничья как результат сформированной ЛКК студентов-китаистов является инвестицией в будущее специалистов международных отношений, которым предстоит в дальнейшем выстраивать эффективную международную коммуникацию во благо родины.

Анализ научной литературы, посвященной *вопросам межкультурного взаимодействия приграничных регионов России и Китая*, а также коммуникативного поведения российских и китайских студентов в условиях приграничья, также крайне важен и позволяет сделать заключение, что приграничные регионы в межкультурном региональном взаимодействии имеют огромное значение. Максимальная интенсивность межкультурного взаимодействия характерна для приграничных районов Восточной Сибири и Дальнего Востока с российской стороны и административных единиц Северо-Восточного Китая и Внутренней Монголии со стороны Китая. Студент-китаист вуза приграничного с Китаем

региона одновременно является будущим специалистом в области международных отношений, который принимает на себя обязательства быть открытым для контактов с носителями изучаемого языка и восприятия их культурных достижений и должен быть готов поделиться собственными культурными достижениями и ценностями.

*Результаты исследования* представляют собой анализ проблем межкультурного взаимодействия и коммуникативного поведения российских и китайских студентов в условиях российско-китайского приграничья, перечень художественной литературы и произведений фольклора, который благодаря своему педагогическому потенциалу способствует успешному овладению студентами-китаистами ЛКК.

В свою очередь, сформированность ЛКК оказывает непосредственное влияние на развитие личности студента, ее социализацию и успешную адаптацию на российском и международном рынке труда. Сформированная на базе текстов художественных произведений малой формы, в т. ч. китайских сказок, на достаточном уровне ЛКК позволит студентам-китаистам старших курсов преодолевать как языковой, так и культурный барьер в процессе рецептивной и продуктивной речевой деятельности.

### **Литература**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 269 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2008. 340 с.
3. Каплина С. Е. Профессиональная культура как ценностная основа формирования профессионально-мобильной личности инженера // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 1. С. 59–65.
4. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.

УДК 81:378  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-106-109

### К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© **Макарова Ольга Гармаевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
biltagur@mail.ru

© **Красикова Ольга Михайловна**  
старший преподаватель  
kirsan2000@yandex.ru

Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления  
Россия, Улан-Удэ

В статье затронуты вопросы обучения прямой и косвенной речи в монголоязычной аудитории. Предпринята попытка проанализировать особенности функционирования прямой и косвенной речи в русском и монгольском языках, выявлены некоторые расхождения в оформлении прямой и косвенной речи в составе сложного предложения. Авторами предложены задания для выработки навыков составления косвенной речи, т. е. замены прямой речи косвенной, интонационных навыков в произношении предложений с прямой речью и обозначены способы действенной подачи темы с опорой на родной язык.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, прямая и косвенная речь, анализ предложения, интерференция, задания.

### ON TEACHING DIRECT AND INDIRECT SPEECH AT THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*Olga G. Makarova*  
Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.  
biltagur@mail.ru

*Olga M. Krasikova*  
Senior Lecturer  
kirsan2000@yandex.ru

East Siberian State University of Technology and Management  
Russia, Ulan-Ude

The article touches upon the issues of teaching direct and indirect speech in the Mongolian-speaking audience. An attempt was made to analyze the features of the functioning of direct and indirect speech in the Russian and Mongolian languages, Russian and Mongolian languages, some discrepancies in the design of direct and indirect speech as part of a complex sentence were revealed. The authors propose tasks for developing the skills of composing indirect speech, i.e. replacing direct speech with indirect speech, intonation skills in pronouncing sentences with direct speech and identifying ways to effectively present the topic based on the native language.

**Keywords:** Russian as a foreign language, direct and indirect speech, sentence analysis, interference, tasks.

Речь по праву считается одним из главных показателей культуры человека, развитости его интеллекта и мышления. Сформированное умение владеть речью дает человеку возможность личностного развития, сказывается на управлении мыслью, ведь, по словам

Л. Н. Толстого, «язык — это орудие мышления. Обращаться с языком кое-как — значит, и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно» [Жесткова, 2014].

С прямой и косвенной речью студенты встречались в курсе русского языка еще на начальном этапе, в частности при знакомстве с предложениями с прямой речью, изъяснительными придаточными предложениями и некоторыми другими темами курса. Вся эта работа должна подготовить студентов к самостоятельному использованию прямой и косвенной речи и привить им необходимые пунктуационные навыки.

Учебной программой предусмотрено ознакомление с определениями прямой и косвенной речи, их структурой, грамматическими особенностями, типами прямой речи, особенностями употребления. Все ранее пройденное о прямой речи повторяется путем анализа и синтаксического разбора предложений. Чтобы пополнить сведения о прямой речи и подвести студентов к необходимым выводам, предлагается, например, чтение отрывка из повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба».

«Долго же я спал! — сказал Тарас, очнувшись, как после трудного хмельного сна, и стараясь распознать окружавшие его предметы. Страшная слабость одолевала его. Наконец заметил он, что перед ним сидел Товкач и, казалось, прислушивался ко всякому его дыханию. «Да, — подумал про себя Товкач, — заснул бы ты, может быть, и навеки!» Но ничего не сказал, погрозил пальцем и дал знак молчать. «Да скажи же мне, где я теперь? — спросил опять Тарас, напрягая ум и стараясь припомнить бывшее».

Метод наблюдения и анализа языковых явлений при изучении синтаксиса предложения состоит в том, что «студенты под руководством преподавателя внимательно рассматривают структуру предложений различного типа, вслушиваются в их интонацию, сравнивают между собой различные синтаксические явления, делают выводы, обобщают» [Баранова, 2013]. Следует познакомить студентов с лексическим разнообразием авторских слов. Прямая речь обычно относится к сказуемому предложения, передающего авторские слова. Такое сказуемое выражается обычно личными формами:

1) глаголов: а) с общим значением речи или мысли: *говорить, сказать, рассказать, проговорить, спросить, возразить, подумать, заметить*; б) с указанием на манеру речи, способ ее произнесения: *крикнуть, закричать, воскликнуть, прошептать*;

2) глаголов, характеризующих общее содержание речи или целевую направленность высказывания: *разрешить, подтвердить, согласиться, посоветовать* и т. д. Это поможет студентам познакомиться с возможным разнообразием словарного материала, используемого для авторских слов, так как известно, что лексика обучающихся при составлении предложений с прямой речью довольно ограничена (*говорил, сказал, спросил, ответил*).

При анализе предложений с прямой речью в русском языке преподаватель может обратиться и к родному языку студентов, где наблюдается известное соответствие в расположении прямой речи и авторских слов, расстановке знаков препинаний. Здесь особое внимание нужно обратить на строй предложения в монгольском языке. В отличие от русского языка, в монгольском прямая речь обязательно предшествует словам автора: «Таанар бодлогоо бодсон уу?» — гэж багш биданараас асуув. «Вы решили задачу?» — спросил нас учитель. В русском языке слова автора могут также предшествовать прямой речи. Учитель спросил нас: «Вы решили задачу?»

Выполнение упражнений на перевод предложений с прямой речью на русский язык облегчит восприятие студентами структуры предложений с прямой речью. После анализа предложений уточняются понятия «чужая речь», «авторские слова», «прямая речь».

Графическое выделение выступает как подсобное средство, дающее возможность сосредоточить внимание учащихся на прямой речи. Составление графических схем помогает выработке пунктуационных навыков и интонированию. В любом тексте речь обнаруживается без особых затруднений, но выделение ее знаками препинания усваивается с определенными трудностями в силу большой насыщенности и разнообразия принятой в

данном случае пунктуационной системы. Для этого целесообразно постепенное усвоение студентами данной системы путем выделения каждого случая.

Немаловажное значение при изучении прямой речи имеет выработка интонационных навыков. Работа по развитию умения вслушиваться в чужую и свою речь должна проводиться систематически. Выразительное чтение предложений с чужой речью, внимание к интонации необходимо воспитывать у студентов, показывая образцы чтения преподавателем и предъявляя определенные требования к выразительному чтению студентами. Предлагаются следующие задания:

- 1) воспроизведите правильное в интонационном отношении чтение преподавателя;
- 2) прослушайте чтение предложений с прямой речью студентами и исправьте недочеты, если они имеются;
- 3) прочитайте предложения с прямой речью с соблюдением логических ударений, пауз, повышения и понижения голоса.

Очень часто при чтении студенты-иностранцы, не понимая смысла предложения, не замечают восклицательных и вопросительных знаков, читают тихо и монотонно. Выясняется, что обучающиеся не умеют видеть в предложении формальные грамматические «сигналы» — вопросительные слова кто, что, откуда, неужели, разве; междометия *ах, ох* и т. д. У многих студентов недостаточно развит речевой слух, что затрудняет восприятие вопросительной и восклицательной интонации на слух. Отсюда следует, что студентов надо систематически обучать выразительному чтению на русском языке. Работа над интонацией должна показать обучающимся, что:

- 1) прямая речь и слова автора в произношении четко различаются;
- 2) прямая речь произносится тоном говорящего лица, которому она принадлежит;
- 3) слова автора перед прямой речью произносятся с отчетливой, выразительной паузой в конце, в двух других случаях убыстренно и с понижением голоса. Интонационное выделение вооружает студентов методом распознавания прямой речи в тексте, с одной стороны, и способствует выработке навыка выразительного чтения, более глубокому изучению грамматических свойств прямой речи — с другой [Первова, 1965].

С определением понятия «косвенная речь» студенты встречаются на начальном этапе. «Косвенная речь — один из способов передачи чужой речи, при котором эта речь грамматически приспособляется говорящим к своей речи: чужая речь в форме косвенной оформляется как придаточная часть при глаголе речи из главной части сложного предложения» [Белошапкина, 1989].

При изучении косвенной речи студенты должны:

- 1) уметь разграничивать предложения с прямой и косвенной речью;
- 2) заменять одно другим;
- 3) определять особенности каждой из них и уметь употреблять в речи.

Косвенная речь в русском языке передается придаточным дополнительным (изъяснительным) предложением, в монгольском языке — изъяснительным предложением. 1) Я хочу, чтобы ты был рядом со мной. — Чамайг надтай хамт байгаасай гэж би хусч байна. 2. Он думал, что к нему никто не придет. Над дээ хэн ч ирэхгүй нь гэж тэр бодож байв. Нужно объяснить студентам, что в русском языке главное предложение предшествует придаточному, в отличие от монгольского языка. В данном случае опора на родной язык студентов поможет усвоению изучаемой синтаксической конструкции.

На занятиях рекомендуется проводить анализ и сравнение структур предложений с прямой и косвенной речью, что покажет различия между ними. Выработке навыков составления косвенной речи, т. е. замены прямой речи косвенной, способствует выполнение упражнений со следующими заданиями:

1. Замените прямую речь косвенной (по образцу).
2. Замените прямую речь косвенной (самостоятельно).

3. Определите, от чьего имени передается прямая речь, замените ее косвенной речью и передайте от своего имени.

Определенные трудности вызывает замена прямой речи, выраженной восклицательным или вопросительным предложением, косвенной. Обучающиеся должны помнить союзы, которые употребляются при замене.

Сравнивая предложения, студенты устанавливают, что при замене прямой речи косвенной слова автора становятся главным предложением, а прямая речь — придаточным. Эти выводы помогут предупредить ошибки, типичные для студентов-иностранцев: смешение прямой и косвенной речи. Замена прямой речи косвенной сначала проводится на готовом материале, а затем самостоятельно. Процесс трансформации предложений ориентирует на осмысление отличительных свойств данной конструкции.

Прочные навыки использования прямой и косвенной речи в контексте складываются не сразу, для этого требуется выполнение различных тренировочных упражнений, творческих работ. Усвоение знаков препинания при прямой речи возможно при условии, если студенты-монголы будут самостоятельно использовать конструкции с прямой речью в собственной речевой практике.

В целях развития у обучающихся навыков творческого конструирования предложений изучаемых типов и использования их в речи выполняются упражнения:

1. На составление предложений с вводом в них прямой и косвенной речи. Такие предложения способствуют, во-первых, самостоятельному применению пунктуационного правила; во-вторых, развитию речи.

2. Стилистические упражнения, связанные с пунктуацией. Эти упражнения используются как средство развития речи и как средство закрепления пунктуационных навыков. При этом имеется в виду замена прямой речи косвенной, и наоборот.

3. На запись предложений с прямой речью для замены косвенной.

4. На составление ситуативных диалогов. Составление диалогов, ситуативных в том числе, поможет совершенствованию интонационных навыков.

5. На составление рассказа с вводом прямой и косвенной речи.

6. На использование диалога в сочинении.

Важнейшим условием усвоения студентами-монголами структуры предложений с прямой речью является понимание ими грамматической и смысловой роли тех частей, из которых складывается конструкция с прямой речью.

### Литература

1. Баранова Е. А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013. 24 с.

2. Современный русский язык / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская, И. Г. Милославский и др.; под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. 800 с.

3. Жесткова Е. А., Цуцкова Е. В. Формирование ценностных ориентиров у младших школьников в процессе изучения лексики на уроках русского языка // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 12. С. 85–88.

4. Игнатова И. Б. Теоретические основы обучения русской грамматике иностранных студентов. Белгород, 1997.

5. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981. 144 с.

6. Первова В. М. Развитие речи учащихся при изучении темы «Прямая и косвенная речь». М.; Л.: Просвещение, 1965. 140 с.

УДК 37.035.6:39(=512.31)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-110-115

### СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУРЯТСКОГО ЭТНОСА В УСЛОВИЯХ КОЧЕВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

© **Маланов Иннокентий Александрович**  
кандидат педагогических наук, профессор  
imalanov52@mail.ru

© **Цыдыпов Баян Цыренович**  
ассистент  
Bayan.tsydyrov2409@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Рассматривается сущность образовательного пространства как со-бытийное взаимодействие субъектов образовательной деятельности. Автор раскрывает взаимосвязь образовательного пространства с изучением региональных особенностей. Особое внимание обращается на условия кочевого образа жизни бурятского этноса. Определяется степень воспитания и развития образовательного пространства бурят-монгольской кочевой цивилизации.

**Ключевые слова:** цивилизация, номадизм, образовательное пространство, со-бытийность, образ жизни.

### FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE BURYAT ETHNIC GROUP IN THE CONDITIONS OF A NOMADIC LIFESTYLE

*Innokentii A. Malanov*  
Cand. Sci. (Ped.), Prof.  
imalanov52@mail.ru

*Bayan Ts. Tsydyrov*  
Assistant lecturer  
Bayan.tsydyrov2409@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

This article examines the essence of the educational space as an event-based interaction of subjects of educational activity. The author reveals the relationship of the educational space with the study of regional features. Special attention is paid to the conditions of the nomadic lifestyle of the Buryat ethnic group. The degree of the system of education and development of the educational space of the Buryat-Mongolian nomadic civilization is determined.

**Keywords:** civilization, nomadism, educational space, eventfulness, lifestyle.

Для определения специфики становления образовательного пространства бурятского этноса в условиях кочевого образа жизни необходимо остановиться на характеристике следующих понятий, определяющих смысловое поле данной темы статьи: образовательное пространство, кочевой образ жизни. В данном исследовании одной из задач является анализ сущности образовательного пространства в условиях рефлексивно-гуманистического осмысления социально-педагогической реальности, которая подразумевает как со-бытийное взаимодействие субъектов образовательной деятельности,

направленной на постижение многомерности личности и ее свойства Мета-Я в процессе освоения вероятностного вида опыта, способствующего извлечению смыслов окружающего мира, комплементарного субъектам образования. Единицей образовательного пространства выступает образовательное событие как уникальная встреча субъектов образования и обогащаемая их образовательными смыслами и связями, отражающимися в их сознании, вследствие их субъективных ожиданий в образовании.

Стоит отметить, что Бурятия является субъектом Российской Федерации, и в связи с этим образовательное пространство невозможно отделить от изучения его региональных отличительных черт. Региональное образовательное пространство в педагогической науке необходимо рассматривать с точки зрения двух составляющих, которые дают возможность в полной мере показать сущностные процессы и закономерности, обуславливающие особенности развития регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода.

– С позиций регионалистики региональное образовательное пространство представляет собой разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер. В каждом регионе Российской Федерации функционирует образовательное пространство, своеобразно отражающее особенности и специфику конкретного региона, его традиции, культуру, национальный и религиозный состав населения, уровень экономического развития и т. д. Единство федерального образовательного пространства определяется теми общими элементами, которые присущи всему образовательному пространству страны, имеют место в каждом из региональных образовательных пространств.

– С позиции гуманистической парадигмы региональное образовательное пространство понимается как качественное своеобразие со-бытия субъектов социально-педагогической реальности, обусловленное их социальной активностью, детерминированной региональным образом жизни, спецификой регионально-образовательного пространства [Маланов, 2012].

В нашей работе мы рассматриваем региональное образовательное пространство как в контексте регионалистики, так и с позиций гуманистической парадигмы.

Прежде чем перейти к рассмотрению ключевого для нашей работы второго понятия — «кочевой образ жизни», необходимо обратиться к понятию «кочевая цивилизация». В исторической науке сложилось неоднозначное отношение к трактовке этого понятия. Не углубляясь в анализ подходов, т. к. это не является главной целью нашего исследования, мы согласны с позицией исследователей, которые рассматривают это понятие в логике исторического процесса. Под «цивилизацией» следует понимать не уровень развития того или иного общества, а определенный целостный мир как пространственно-временной культурно-экономический континуум, исторически сложившийся на определенной территории, у которого есть «своя собственная идея собственные страсти, собственная жизнь и чувства и, наконец, собственная смерть» [Никифоров, 1993, с. 6].

Придерживаясь этого понятия, рассмотрим далее кратко исторические аспекты развития кочевой цивилизации и влияния кочевого образа жизни на становление образовательного пространства бурятского этноса.

С середины первого тысячелетия до н. э. коренные изменения в социально-экономической жизни степных евразийцев повлекли за собой появление кочевой цивилизации, имеющей свой особый мир, который значительно отличается как от западной, так и от традиционной земледельческой восточной. Степной, кочевой образ жизни является таким же историческим феноменом, как земледельческий и городской, и он, безусловно, отразился на всех аспектах человеческой культуры, в т. ч. на становлении теории и практики воспитания подрастающего поколения.

Как показывают результаты археологических исследований, кочевая цивилизация прошла в своем развитии следующие этапы: гуннский (III в. до н. э. — V в. н.э.), тюркский (VI–X VIII вв. н. э.), монгольский (XII–XIV вв.). Но наибольшее влияние на становление бурятского этноса, его основной формы хозяйствования, материальной и духовной культуры оказала именно монгольская кочевая цивилизация. Безусловно, цивилизационные процессы, определившие становление и развитие бурятской этнической общности, имеют свои глубокие историко-культурные и социально-экономические особенности и факторы, оказавшие решающее влияние на формирование образа жизни и культуры бурятского народа [Мартынов, 2003].

Поскольку нас интересует вопрос становления образовательного пространства у бурят, то для освещения особенностей этого процесса необходимо осмысление глубинных цивилизационных процессов и их влияния на воспитание детей, для чего обратимся, прежде всего, к изучению природно-климатических этнографических, культурно-исторических условий и факторов, определивших неповторимое своеобразие культурно-образовательного пространства кочевой цивилизации бурят-монголов.

Территориально Бурятия, располагаясь почти в центре Азии, на стыке географических зон, отличается большим разнообразием природно-климатических условий, которые, безусловно, отразились на своеобразии культуры и образовательного пространства этноса. На территории Бурятии соседствуют рядом сибирская тайга и монгольские степи, а в ряде мест степь глубоко вдается в тайгу. Такое многообразие ландшафтов, когда степь на равнине при подъеме в горы резко сменяется тундрой, затем таежной зоной, а при спуске с гор тайга опять уступает место степи, которая переходит в полупустыню, и все это природное богатство в сочетании с одним из самых больших и глубоководных, пресноводных водоемов в мире — озером Байкал создает уникальные природно-климатические условия, образовавшиеся на своеобразии культуры народа, издревле населявшего эту территорию [Окладников, 1937].

Эти сложные природные и климатические условия во многом способствовали развитию земледельческо-скотоводческого хозяйства, при ведущей роли скотоводства. Скотоводство было тесно взаимосвязано с природными ресурсами населяемой территории и, вследствие естественных антропогенных процессов, органично включено в окружающую исторически обусловленную природную и социально-культурную среду.

Кочевой тип хозяйственной деятельности способствует выработке особых жизненных ценностных ориентаций у скотоводов, формирует самобытную культуру и особый образ жизни. Образ жизни — это характеристика деятельности общества, живущего в определенных культурно-исторических и социально-экономических условиях и представляющего определенный этнос, или этносоциальную общность. Номадизм — образ жизни народов, которые циклически или периодически перемещаются. Этот образ жизни основан на создании временных центров, существование которых обусловлено имеющимися пищевыми ресурсами, и требует особой технологии их эксплуатации. Кочевники-скотоводы мигрируют вместе со своим скотом в поисках пастбищ для скота [Михайлов, 2005].

Система хозяйственной жизни стала предпосылкой зародившегося в недрах духовной культуры кочевого народа религиозного культа — шаманизма, который отразился на мировоззрении простого кочевника. Мировосприятие представителя кочевой цивилизации связывало в единое гармоничное целое мир человека и мир природы. Формируемые с самого раннего детства представления не давали возможности причинять вред природе, а удовлетворяться минимальным, взятым у нее для выживания в тяжелых естественно-климатических условиях.

Сложившиеся у кочевников мифологические представления требовали гармоничного сосуществования человека и грозных сил природы. Система ритуальных обрядов призвана была задобрить духов природы и предков, что характеризовало отношение бурят к животным, в основе чего лежит идея общности мира животных и мира людей. Идея общности человека и природы особенно ярко отразилась в существовании родовых тотемов, согласно которым прародителями бурятских родов были животные: орел, собака, волк, лебедь и др. [Михайлов, 1987].

Обряды, проводимые шаманами, были направлены во многом на формирование у кочевников чувства благодарности, благоговения перед могучими силами природной стихии, а в основе этих обрядов лежало, возможно, не до конца осознанное понимание необходимости сохранения хрупкого баланса выживания человека в природной среде, без нанесения ей значительного ущерба. Это свидетельствует о наличии в региональных культурах психоэмоциональных механизмов воздействия на членов этнических общностей для формирования у них личностных качеств, знаний и умений по сохранению в течение всей жизни баланса во взаимоотношениях с природной средой. Этнографы обнаружили имеющиеся у кочевников естественные природозащитные границы, в их числе ограничения участков, масштабов и времени использования растений и охоты на животных.

Возвращаясь к понятию «образовательное пространство», поясним, что в этот период цивилизационного развития образовательное пространство понимается как со-бытийное взаимодействие субъектов жизнедеятельности прямо в процессе выживания этноса в природной и социальной среде. С одной стороны, тогда еще не существовало целенаправленной образовательной деятельности, но однако образование как создание образа личности осуществлялось непосредственно в условиях существующей социокультурной реальности, что и не требовало от старших целенаправленного образования и воспитания, так как невыполнение требований и обязанностей младшими приводило к гибели подрастающих членов этнической общности, что естественно стимулировало детей к освоению социального опыта по выживанию в среде обитания [Маланов, 2012].

Учеными педагогами в результате исследования проблемы возникновения образования выявлено, что в результате цивилизационного развития, в связи с усложнением и увеличением социального опыта, который необходимо было усвоить подрастающему поколению в отрыве от реальной жизнедеятельности, что привело к появлению сопротивляемости детей процессу обучения. В отличие от возникшего гораздо позже целенаправленного образования детей под руководством взрослых, стихийно возникшее образовательное пространство органично было вплетено в процесс естественной деятельности по выживанию этнической общности.

Вместе с тем, со-бытийное взаимодействие субъектов социально-культурной и природной реальности было направлено на постижение многомерности личности и ее свойства Мета-Я в процессе естественного освоения вероятностного опыта, способствующего извлечению смыслов окружающего мира, комплементарного субъектам жизнедеятельности. В процессе со-бытийности процесса жизнедеятельности, обогащенного жизненными смыслами связями, отражающимися в сознании вследствие субъективных ожиданий, связанных с особенностями жизнедеятельности, направленного на освоение необходимых компетенций для выживания и извлечения смыслов собственного существования как члена этнической общности.

В системе традиционных ценностей бурят дети занимали особое место и считались главным богатством семьи и рода, и чем больше было детей, тем более уважаемыми были родители.

Таким образом, именно семья и родители были основными субъектами со-бытийного взаимодействия, способствующего становлению детей как членов этнической общности.

В процессе взаимодействия подрастающее поколение в семье от родителей в разнообразных событиях ежедневной хозяйственной деятельности осваивали умения и навыки, необходимые для ведения кочевого образа жизни. Так, вместе с отцом дети осваивали приемы охоты, особенности технологии ухода за скотом, обработки продуктов скотоводства. Когда мальчики подрастали, отец вводил их в мир «мужских» взаимоотношений, общаясь с сыном на равных, делясь насущными работами и планами, текущими проблемами, обсуждая пути решения этих проблем. Вследствие такого доверия подростки быстро выросли и становились мужчинами. У девочек главным было освоение основ хозяйственной деятельности женщины, т. е. ведение домашнего хозяйства.

С точки зрения современной педагогической науки, воспитательная практика, сложившаяся в условиях бурят-монгольской кочевой цивилизации, носила ярко выраженный гендерный контекст. Такое воспитание вытекало из особенностей кочевого образа жизни. Существовало строгое разделение труда: мужчины занимались воинскими делами, пасли скот; женщины — домашним хозяйством. Наблюдения исследователей конкретизируют это разделение: мужчины делали лук и стрелы, изготавливали стремена, седла, строили дома и повозки, караулили лошадей, доили кобылиц, готовили кумыс, охраняли скот, выучили верблюдов. Овец и коз пасли и доили как мужчины, так и женщины. Женщины управляли повозками, устанавливали на них жилища, доили коров, выделывали кожи, шили одежду. Генезис семейного воспитания на протяжении многовекового развития бурятского этноса сформировал содержание системы воспитания, основанного на представлениях об идеальном образе мужчины и женщины: «девять наук настоящего мужчины» и «семь талантов женщины» [Васильева, 2009].

Не останавливаясь на содержании данных систем воспитания, т. к. они описаны во многих исследованиях, посвященных этническому воспитанию детей бурятского этноса, лишь отметим, что сложившиеся в этнической культуре системы гендерного воспитания достаточно уникальны и играли особую роль в постижении жизненных смыслов кочевого образа жизни и освоении способов выживания, выстраивании внутрисемейных, родовых и межродовых социальных отношений в процессе событийного взаимодействия детей в семье.

Не менее важным, чем семья, субъектом образовательного пространства в этот период цивилизационного развития бурятского общества была родовая община. Именно через родовую общину личность входила в социально-культурное пространство региона и мира в целом. Материальные и культурные ценности, созданные в процессе созидательной культуротворческой деятельности многих поколений рода, племени, способствуют постижению подрастающим поколением многомерности личности и ее свойства Мета-Я, а также смыслов окружающего мира.

Если семья, родовая община, племя играли важную роль в социализации личности, то шаманизм как особый субъект образовательного пространства имел важное значение в приобщении личности к духовной культуре, в освоении идеи гармонии в существовании мира человека (микрокосм) и мира природы (макркосм). Эта идея стала основой экологического образования личности, которое особенно актуализировалось в период индустриального развития человеческой цивилизации.

Главными средствами создания идеального образа мужчины и женщины в период становления кочевой цивилизации были устное народное творчество, традиции и обряды, аккумулированные в этнической культуре бурят.

Таким образом, образовательное пространство бурят-монгольской кочевой цивилизации было обусловлено социальной реальностью, детерминированной особенностями номанского образа жизни, а также своеобразием духовной и материальной культуры. Сложившиеся в данном образовательном пространстве содержание, способы и приемы соци-

ализации детей были направлены на формирование особых качеств личности, способной адаптироваться и выживать в суровых природно-климатических условиях и экстремальной системе политических отношений на основе формирования у подрастающего поколения психологической устойчивости и гибкости мышления.

Одним из значимых результатов становления и развития образовательного пространства бурят-монгольской кочевой цивилизации явилась созданная в результате многовековой воспитательной практики и закрепленная в вербальных формах народного творчества система воспитания, основанная на гендерном принципе разделения труда.

Опыт воспитательной практики кочевой цивилизации бурят выдвинул идеал личности, который гармонично соответствовал хозяйственно-экономическим основам жизни этноса и ее социально-культурным реалиям. Этот идеал отражал субъектное видение личности детей, а также организации воспитания на основе со-бытийности, присущей природе и назначению института семьи и особенностям родовой этнопсихологии.

### **Литература**

1. Васильева М. С. Этническая педагогика бурят: монография. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009.
2. Маланов И. А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2012. 46 с.
3. Маланов И. А. Развитие образовательного пространства региона: цивилизационный подход / отв. ред. С. В. Калмыков. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. 271 с.
4. Мартынов А. И. Модель цивилизационного развития в степной Евразии // Социально демографические процессы на территории Сибири (древность и средневековье). Кемерово, 2003. С. 7–15.
5. Михайлов В. А. Традиционные занятия бурят: животноводство, земледелие (XVII — начало XX в.): монография. Улан-Удэ: ОАО «Республиканская типография», 2005.
6. Михайлов Т. М. Бурятский шаманизм: история, структура и социальные функции / отв. ред. И. А. Асалханов. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. 287 с.
7. Никифоров К. А. Пространство и время как фактор развития западной и восточной культур // Наука и культура региона: концепции развития: сб. науч. тр. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 1993. С. 3–12.
8. Окладников А. П. Очерки из истории западных бурят-монголов (XVII–XVIII вв.). Ленинград: Соцэргиз, Ленингр. отд-ние, 1937.

УДК 37.061

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-116-119

### К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

© Амагыров Андрей Валерьевич

старший преподаватель,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

tengery90@mail.ru

Автором исследуются особенности осуществления воспитательной работы в рамках образовательной среды юридического вуза. Анализируются основные подходы к понятиям «образовательная среда», «воспитательная среда», формулируются собственные определения данных явлений, выявляются особенности воспитательной среды юридического вуза. В результате проведенного исследования автором были сделаны следующие выводы. Во-первых, особенности воспитательной среды юридического вуза обуславливают необходимость особого подхода к организации и осуществлению воспитательной работы с учетом основных компонентов воспитательного пространства. Во-вторых, в существующей правовой и финансовой реальности функционирования высших учебных заведений воспитательная работа в них должна быть направлена на создание профессионально-ориентированного воспитательного пространства, максимально возможно приближенного к будущей профессиональной среде (в зависимости от конкретного вида юридической деятельности).

**Ключевые слова:** воспитательная работа, воспитательная среда, воспитательное пространство, образовательная среда, юридический вуз.

#### TO THE QUESTION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FEATURES AT LAW SCHOOL

*Andrey V. Amagirov*

Senior Lecturer,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

tengery90@mail.ru

In the article the author examines the implementation of educational work within the educational environment of Law school. The main approaches to the concepts of “educational environment” are analyzed, the definitions of these phenomena are formulated, and the features of the educational environment at law school are revealed. As a result of the study, the author made the following conclusions. Firstly, the peculiarities of the educational environment of law school necessitate a special approach to the organization and implementation of educational work, taking into account the main components of the educational space. Secondly, in the current legal and financial reality of the functioning of higher educational institutions, educational work in law schools should be aimed at creating a professionally oriented educational space as close as possible to the future professional environment (depending on the specific type of legal activity).

**Keywords:** educational work, educational environment, educational space, law school.

Образовательная среда вуза представляет собой одно из самых сложных и многогранных понятий педагогики. Анализируя научные подходы к пониманию данного термина, можно отметить ряд важных моментов, признающихся прямо или косвенно всеми авторами. Во-первых, образовательная среда включает в себя всю совокупность имеющихся в процессе образования условий окружающей среды. Во-вторых, образовательная среда оказывает воздействие на всех субъектов, существующих в ее рамках. С точки зрения

нравственности данное воздействие на личность может носить как негативный, так и позитивный характер. В-третьих, образовательная среда, оказывая воздействие на субъектов, также способна отвечать на их воздействие путем качественных изменений. В-четвертых, образовательная среда является достаточно объемным, но не единственным компонентом окружающей среды обучающегося, оказывающим воздействие на него в процессе образования. В-пятых, образовательная среда индивидуальна не только для каждого вуза, но и для каждого обучающегося, а воздействие на него носит персонализированный характер с учетом особенностей субъективного восприятия.

Особым компонентом любой образовательной среды выступает воспитательная среда. Точки зрения авторов на воспитательную среду во многом совпадают с представлениями об образовательной среде (условия [Вознюк, 2016, с. 210–214], воздействие [Кормакова, 2015, с. 60–63.], динамичность [Вяткина, Гарифуллина, Курзякова, 2015, с. 19], индивидуальность [Кормакова, 2015, с. 60–63], внутренняя структурированность [Захарова, 2014, с. 44–45] и т. д.). Данный факт позволяет констатировать, что свойства, отмеченные нами при изучении образовательной среды, соответствуют и воспитательной среде. Под воспитательной средой можно понимать совокупность относительно устойчивых, постепенно изменяющихся условий, существующих в рамках воспитательного процесса, оказывающих индивидуальное воздействие на его участников, выражающееся, в первую очередь, через приобретение личностью качеств и социального опыта.

Наряду с термином «воспитательная среда» в научной литературе используются смежные понятия, такие как «воспитательная система» и «воспитательное пространство». На наш взгляд понятия «воспитательное пространство» и «воспитательная система» могут рассматриваться в качестве синонимичных категорий. Как это видно, данные термины используются для обозначения определенных условий, компонентов и т. д., с помощью которых осуществляется воздействие на личность (см., напр.: [Рогалева, 2011, с. 244; Пугачева, Яковлев, Абизов, 2007, с. 359–366]).

Однако в отличие от воспитательной среды, в воспитательное пространство входят лишь те условия, которые являются результатами воспитательной работы — организованной целенаправленной деятельности. Воспитательным пространством выступает целенаправленно созданная система относительно контролируемых условий (компонентов), оказывающих воздействие на личность, способствующих формированию положительных с позиции нравственности качеств и трансляции позитивного социального опыта. Оно является элементом воспитательной среды, существующим наряду со стихийными условиями, складывающимися в процессе воспитания.

Воспитательная среда в рамках высшего учебного заведения имеет специфические особенности, определяемые, в первую очередь, целями высшего образования, воспитательным пространством и особенностями обучающихся, преподавателей, а также иных лиц, участвующих в воспитательном процессе. В отличие от воспитательной системы школы, воспитательное пространство вуза имеет выраженную в разной степени направленность на становление личности обучающегося как профессионала. Это предопределяет первую особенность воспитательной среды вуза — профессионально-ориентированное воспитательное пространство.

Высшие учебные заведения, как правило, реализуют несколько направлений подготовки, коренным образом отличающихся друг от друга по планируемым результатам образования и условиям организации учебного процесса. В этом контексте становятся очевидными еще две особенности — многоуровневость воспитательной системы и дивизиональная структура управления воспитательным пространством.

Основываясь на компетенциях, сформированных в школе, воспитательная среда вуза развивает качества, необходимые для жизни в обществе, приводит к их переосмыслению

и открывает путь к профессиональному становлению зрелой личности. Выступая в качестве носителя культуры, заложенной школой, каждый обучающийся, взаимодействуя с другими участниками образовательного процесса, привносит ее в воспитательную среду вуза. Данное обстоятельство обуславливает более мультикультурный, по сравнению со школой, характер воспитательной среды вуза.

Специфические черты воспитательной среды и воспитательного пространства вуза определяют особенности организации и осуществления воспитательной работы, которые в полной мере характерны и для юридических вузов. Вместе с тем будущая профессиональная деятельность юристов также предполагает наличие особого профессионально-ориентированного воспитательного пространства в рамках юридического вуза. Ориентируясь на формирование ключевых профессиональных компетенций бакалавров юриспруденции, в процессе организации воспитательной работы в юридическом вузе, на наш взгляд, необходимо учитывать три основных группы факторов, определяющих ее специфику: условия, определяющиеся особенностями обучающихся; условия среды; субъектные условия.

Обучающиеся по юридическому направлению подготовки при поступлении в вуз особо не отличаются по уровню полученного образования от студентов других направлений. Причины выбора высшего юридического образования у обучающихся соответствуют разному уровню осознания принадлежности к профессии. В процессе обучения студенческое сообщество вуза дифференцируется по уровню имеющихся профессиональных знаний, умений и навыков, внешне отраженных через освоение личностью профессиональных дисциплин курса. Данное обстоятельство обуславливает необходимость использования личностно-ориентированного и дифференцированного по уровню готовности к осуществлению профессиональной деятельности подходов к воспитательной работе. При этом дифференциация обучающихся должна учитывать особенности системы юридических наук, а также этапы профессионального становления — профессиональную ориентацию, профессиональное самоопределение и профессиональную адаптацию. В этом контексте в рамках любого юридического вуза можно выделить три основных группы обучающихся — студенты, осваивающие базовые фундаментальные юридические науки (стадия — профессиональная ориентация); студенты, освоившие базовые фундаментальные юридические науки и изучающие базовые отраслевые юридические науки (стадия — профессиональное самоопределение); студенты, освоившие базовые фундаментальные и отраслевые юридические науки и изучающие прикладные юридические науки (стадия — профессиональная адаптация).

Условия среды в рамках вуза включают в себя три основных компонента — воспитательное пространство, стихийные условия образовательной среды и профессиональная (юридическая) среда. Стихийные условия образовательной среды требуют внимания со стороны воспитателя в том случае, если негативным образом отражаются на личных или профессиональных качествах обучающихся и требуют индивидуального подхода к решению возникающих проблем. В этом контексте задачей субъектов воспитания становится максимально возможное устранение негативных факторов воздействия на обучающихся или их последствий.

Ключевой особенностью воспитательного пространства практически любого юридического вуза является наличие клиники, в которой обучающиеся могут участвовать в оказании бесплатной юридической помощи населению. К материально-техническим особенностям условий относятся криминалистическая лаборатория, зал судебных заседаний, помещение для юридической клиники. В рамках данного элемента при организации воспитательной работы важно учитывать уже созданные воспитательные факторы, оценить их эффективность, при необходимости скорректировать или заменить.

В процессе получения образования студенты юридических вузов сталкиваются с профессиональной средой. Для большей части обучающихся это взаимодействие происходит в процессе прохождения ими учебных и производственных практик. В рамках воспитательной работы следует усилить взаимодействие с юридической средой как в учебное, так и во внеучебное время. В этом контексте важно обеспечить максимально «безболезненный» переход от профессионального воспитания в рамках юридического вуза к профессиональному воспитанию в рамках конкретного места работы.

Субъектные условия в юридическом вузе также имеют свои особенности, определяемые, в первую очередь, требованиями ФГОС ВО 40.03.01 «Юриспруденция». Профессорско-преподавательский состав включает в себя юристов-ученых, юристов-практиков, лиц, совмещающих науку и практику, а также профессионалов неюридических специальностей. При этом педагогическое образование, как правило, у большей части преподавателей отсутствует. Данная особенность предопределяет разрозненность взглядов субъектов воспитания на результаты воспитания в частности и воспитательный процесс в целом. В этих условиях наиболее важным становится обеспечить целостное восприятие обучающимися юридической деятельности, по возможности исключив противоречия между используемыми воспитательными подходами и устраняя негативное воздействие правовых идеалистов и правовых нигилистов. Необходимость профессионального воспитания при этом должна осознаваться и при проведении неюридических дисциплин.

Резюмируя проведенное исследование, можно сделать следующие выводы. Во-первых, особенности воспитательной среды юридического вуза обуславливают необходимость особого подхода к организации и осуществлению воспитательной работы с учетом основных компонентов воспитательного пространства: кадрового, материально-технического, информационно-правового, профессионально-коммуникативного, организационно-методического, мотивационно-правового, профессионально-деятельностного, результативно-оценочного. Во-вторых, в существующей правовой и финансовой реальности функционирования высших учебных заведений воспитательная работа в юридических вузах должна быть направлена на создание профессионально-ориентированного воспитательного пространства, максимально возможно приближенного к будущей профессиональной среде (в зависимости от конкретного вида юридической деятельности).

### Литература

1. Вознюк О. И. Воспитательная среда вуза как фактор развития человека культуры // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2016. Т. 1. № 1(9). С. 210–214.
2. Вяткина И. В., Гарифуллина Н. К., Курзякова А. А. Воспитательная среда как инструмент профессионального воспитания выпускников технических вузов // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 2(17). С. 18–23.
3. Захарова Т. П. Воспитательная среда в формировании профессионально компетентного выпускника вуза // Совет ректоров. 2014. № 4. С. 39–46.
4. Кормакова В. Н. Воспитательная среда вуза как фактор становления личности будущего специалиста // Актуальные проблемы педагогики и образования: сб. науч. ст. XX междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. Брянск, 2015. С. 60–63.
5. Митин А. А. Воспитательная среда вуза как фактор гражданского воспитания студентов // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. № 5–2. С. 70–73.
6. Пугачева Н. Б., Яковлев К. Г., Абизов И. Е. Воспитательное пространство как категория педагогики // Вестник Чувашского университета. 2007. № 3. С. 359–366.
7. Рогалева Г. И. Воспитательное пространства вуза: понятие, подходы к созданию // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 11. С. 242–247.

УДК 378.01:801  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-120-124

**ДНЕВНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

© **Анциферова Ольга Васильевна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
olga.anciferova.23@mail.ru

© **Колосова Татьяна Николаевна**  
кандидат филологических наук, доцент  
kolosowa@yandex.ru

Санкт-Петербургский государственный университет  
Россия, г. Санкт-Петербург

Рассмотрена роль педагогической практики в процессе формирования профессиональной компетенции магистранта-филолога. Представлено авторское решение методической задачи — максимально оптимизировать процент полезного участия студентов в процессе практики и одно из средств оптимизации — дневник практики. Предлагается основанная на опыте работы инновационная модель дневника, способствующая более продуктивному формированию педагогической рефлексии будущего преподавателя русского языка как иностранного. Приводятся примеры конкретных заданий.

**Ключевые слова:** новая образовательная парадигма, профессиональные компетенции, педагогическая практика, магистратура, дневник практики, русский язык как иностранный.

DIARY OF TEACHING PRACTICE AS AN INNOVATIVE TOOL  
FOR IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE  
OF MASTER'S DEGREE STUDENTS - PHILOLOGISTS

*Olga V. Antsiferova*  
Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.  
olga.anciferova.23@mail.ru

*Tatiana N. Kolosova*  
Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
kolosowa@yandex.ru

St. Petersburg State University  
Saint Petersburg, Russia

Hereby is considered the role of teaching practice in the process of forming professional competence of a master degree student - philologist and one of the means of its optimization - the practice diary. We propose an innovative model of the diary, which helps to productively form a pedagogical reflection of the future teacher, and we provide examples of specific tasks.

**Keywords:** new educational paradigm, professional competencies, pedagogical practice, master degree, practice diary, Russian as a foreign language.

Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., важнейшей задачей на современном этапе является «организация учебного процесса, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий» [Национальная..., с. 2]. Это означает

переход на его новое содержание, представленное в категориях компетенции и компетентности, и новые результаты обучения.

Ведущая роль в процессе становления новой образовательной парадигмы по праву принадлежит гуманитарному образованию, которое способно обеспечить эффективное взаимодействие в современном поликультурном обществе. Обусловленное внешней политикой устойчивое расширение России «на восток», возвращение экономического и политического взаимодействия с рядом стран Восточной Европы, а также поступательное развитие связей внутри СНГ предполагает, в частности, расширение сферы использования русского языка и делает одной из приоритетных тем в системе современного образования подготовку специалистов в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

Конкуренция на рынке образовательных услуг делает практико-ориентированную направленность образования важным аспектом профессиональной подготовки магистрантов. Практика становится не только неотъемлемой составляющей учебного процесса, но и той основой профессиональной языковой подготовки, на которой развиваются способности «соотносить профессиональный тезаурус (языковые средства) с социально-поведенческим контекстом ситуаций межкультурного взаимодействия, руководствуясь как познавательными мотивами непрерывного присвоения содержательной информации, так и собственными ценностными приоритетами, вытекающими из нравственности, ответственности, самодисциплины» [Удина, 2013, с. 8]. «В комплексе с учебными дисциплинами практическая деятельность студентов способствует определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего педагога, профессии» [Третьякова, 2012, с. 98].

Поиск новых моделей и технологий обучения заставляет реформировать ставшие классическими формы работы, наполнять их новым содержанием. На наш взгляд, большим, не использованным на сегодняшний день потенциалом в области формирования профессиональной компетенции будущих преподавателей-филологов обладает дневник практики.

Как правило, дневник имеет более-менее стандартную структуру и предполагает отражение сведений о практиканте, месте проведения практики, перечень и время проведенных занятий, характеристику учебной группы и нек. др. (см., напр.: [Федотова, 2016, с. 190]). Для того чтобы из средства формального отчета дневник стал средством обучения, необходимо сделать его интерактивным, наполнить заданиями творческого характера, приблизить к реальным потребностям магистранта. При этом задания должны иметь твердую методическую базу, соответствующую логике поэтапного анализа посещенных уроков (пассивная практика) и в дальнейшем написания собственного конспекта и проведения занятия на его основе (активная практика).

«Метод преподавания можно изучить из книг или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [Жиркова, 2012, с. 15]. Проведение педагогической (производственной) практики предусматривается, в частности, требованиями образовательной программы магистратуры кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ, а владение навыками «организации и проведения учебных занятий и практик» является одной из базовых профессиональных компетенций, формируемых в результате освоения образовательной магистерской программы «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» [Приложение по направлению..., 2020, с. 2].

Основными целями педпрактики магистрантов являются:

- развитие профессиональной компетенции;

- формирование предметной области;
- овладение педагогическими технологиями.

Четвертый год в процессе прохождения производственной (педагогической) практики магистрантам кафедры предлагается работа со специально разработанным дневником практики. В нем учитывается такая особенность проведения данного вида практики, как ее деление на пассивную и активную, а также то, что данный вид практики проводится в 4-м (заключительном) семестре обучения, что обуславливает необходимость по-новому осмыслить усвоенный в ходе обучения теоретический материал и использовать его в прикладных целях.

Дневник содержит 12 уроков, что соответствует особенностям проведения практики: активная практика предполагает проведение двух уроков по специальности, в рамках пассивной формы практики предполагается посещение не менее 10 занятий преподавателей кафедры. Каждому уроку соответствует определенная методическая цель. Для пассивной практики это, в частности: 1) определение целей и задач увиденного урока; 2) выделение структурных блоков урока; 3) определение использованных преподавателем методов обучения и принципов семантизации незнакомой лексики и т. д. Например: *Обратите внимание на работу преподавателя с новыми лексическими единицами. Запишите примеры семантизации лексических единиц. Укажите способ семантизации. Запишите, сколько новых лексических единиц было введено на данном уроке. Или: Как и в каком объеме на уроке была представлена (лингво)страноведческая информация.* То есть практикант всегда имеет точный ориентир и инструктаж к действию, что делает пассивную часть практически полезной, не сводимой к формальному «отсиживанию» положенного количества уроков. Эта часть практики получает новый статус, поскольку предполагает одновременное наблюдение за реальным, живым педагогическим процессом и формирование навыков критического анализа увиденного.

Важное место в данной части отводится заданиям, предполагающим совместную работу практиканта и его наставника, их конструктивному взаимодействию. Например: *Определите цель и задачи урока. Уточните у преподавателя, верно ли вы это сделали.* Практиканту предоставлена возможность выразить и обосновать собственное мнение. Например: *Мне понравилось, что...; Вызвало вопросы...; Обратите внимание на семантизацию лексических единиц. Приведите примеры удачной/неудачной семантизации...*

Таким образом, от урока к уроку практикантом проводится фрагментарный методический анализ посещенных занятий, и к концу пассивной части практики формируется реальное системное представление о методических особенностях проведения урока по РКИ в целом. Выполнение подобных заданий является, с одной стороны, возможностью проверить знания, полученные на лекционных и семинарских занятиях по методике преподавания РКИ, а с другой — своеобразной подготовкой к разработке и проведению собственного урока.

Конечным этапом пассивной практики служит комплексный анализ целого занятия. На заключительном (десятом) уроке студент должен обладать навыками полного методического анализа посещенного им урока. Сделать это ему помогает следующий план:

1. Определите вид урока (комплексный/аспектный).
2. Сформулируйте цель и задачи урока.
3. Определите степень успешности их реализации.
4. Укажите способ введения материала.
5. Проанализируйте систему заданий.
6. Проанализируйте формы работы.
7. Оцените речевую активность группы.
8. Проанализируйте формы работы.

9. Оцените количество новых лексем и способы их семантизации.
10. Оцените использование дополнительных учебных материалов.
11. Оцените использование ТСО.
12. Оцените степень и качество (лингво)страноведческой информации.

Вторая часть дневника посвящена активной практике и полностью отражает ее требования и особенности:

- консультации преподавателя-наставника;
- проведение активного урока и его анализ;
- методический разбор уроков сокурсников.

Важное место на данном этапе также уделяется конструктивному творческому взаимодействию наставника и практиканта, в частности при составлении и обсуждении конспекта его предстоящего самостоятельного урока. Необходимость фиксировать рекомендации преподавателя настраивает практиканта на серьезную работу, дает возможность более глубоко осмыслить советы и предложения своего наставника. Например: *Запишите советы и рекомендации, данные преподавателем по конспекту урока.*

Особо выделены задания, предполагающие анализ собственного урока в присутствии методиста и сокурсников. Задания направлены на формирование умения самостоятельно оценить проведенный урок, его достоинства и недостатки, а также объективно оценить высказанные замечания сокурсников и методиста. Например: *Составьте комментарий к уроку по следующему плану (дается план анализа). Отрадите ваши впечатления от урока в таблице.* Программный компонент дневника практики — это своеобразное введение, памятка магистранту, в которой отражены основные требования к процессу прохождения практики, включая условия итоговой аттестации. Благодаря наличию «под рукой» этих требований, студент-практикант всегда имеет возможность самостоятельно объективно оценить свою деятельность.

Итак, разработанный на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ вариант дневника педагогической практики содержит следующие информационные блоки:

- программный компонент практики;
- структурный компонент практики;
- методический компонент;
- компонент контроля;
- компонент итоговой рефлексии.

Как показывает опыт, заложенный в дневнике практики учебно-методический материал служит основой активной и заинтересованной работы практиканта и выводит его на совершенно новый и более высокий уровень понимания и осмысления данной части учебного процесса и, способствуя формированию профессиональной компетенции, приводит к осознанию правильности выбора профессии.

### Литература

1. Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов — подготовка к основным видам профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 6 (ч. 2). С. 360–364. <https://fundamental-research.ru/ru/issue/view?id=452> (дата обращения: 30.08.2020).
2. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года [Электронный ресурс] // [http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya\\_doktrina\\_obrazovaniya\\_v\\_rf\\_do\\_2025\\_goda/](http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/) (дата обращения: 30.08.2021).
3. Приложение по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» к образовательному стандарту Санкт-Петербургского государственного университета по уровню высшего образования «Магистратура» [Электронный ресурс] // [http://go.mail.ru/redirect?via\\_page=1&type=sr&redirect](http://go.mail.ru/redirect?via_page=1&type=sr&redirect) (дата обращения: 30.01.2022).

---

4. Третьякова Е. М. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе педагогической практики [Электронный ресурс] // *Фундаментальные исследования*. Вып. 6. Ч. 2. 2012 // <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-vuza-v-hode-pedagogicheskoy-praktiki> (дата обращения: 10.02.2022).

5. Удина Н. Н. Новые технологии в преподавании // *Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: материалы научно-практической конференции* (Москва, 4–5 октября 2013 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://konf.x-pdf.ru/19jazykoznanie/221087-8-tom-sekcii-1-3-moskovskiy-gosudarstvenniy-institut-mezhdunarodnih-otnosheniy-universitet-mid-rossii-magiya-inno-nov.php> (дата обращения: 10.02.2022).

6. Федотова Н. Л. *Методика преподавания русского языка как иностранного* (практический курс). 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2016. 192 с.

УДК 378

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-125-128

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

© Бадмаева Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Россия, г. Москва

sbadmaeva@yandex.ru

Статья посвящена исследованию трансформации образовательного процесса в системе высшего образования и роли преподавателя высшей школы в условиях цифровизации образовательной среды. Выявляются психолого-педагогические особенности в контактной работе преподавателя высшей школы со студентами; выделяются основные факторы цифровизации общества, влияющие на формирование современной профессиональной культуры преподавателя высшей школы в условиях цифровизации образовательной среды; предлагаются рекомендации по повышению уровня профессиональной культуры преподавателя высшей школы для более эффективного и качественного использования цифровых образовательных технологий наряду с другими педагогическими технологиями.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, цифровые образовательные технологии, преподаватель высшей школы, профессиональная культура преподавателя.

## EDUCATIONAL PROCESS TRANSFORMATION AT THE UNIVERSITY: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

*Svetlana V. Badmaeva*

Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.

Plekhanov Russian University of Economics

Moscow, Russia

sbadmaeva@yandex.ru

The article is devoted to the study of the educational process transformation in the system of higher education and the role of a higher school teacher under the conditions of digitalization of the educational environment. The article identifies psychological and pedagogical features of the contact work of a high school teacher with students; highlights the main factors of digitalization of society that influence modern professional culture of a high school teacher in the conditions of digitalization of the educational environment; offers recommendations for improving the level of professional culture of a high school teacher for more effective and high-quality application of digital educational technologies along with other pedagogical technologies.

**Keywords:** educational process, digital educational technologies, higher school teacher, professional culture of the teacher.

Цифровизация образовательной среды в настоящее время определяет новые вызовы всем участникам образовательного процесса в вузе, включающие в том числе более интенсивное и эффективное использование цифровых образовательных технологий в практике учебной и преподавательской деятельности. Соответственно, задача каждого преподавателя высшей школы состоит в том, чтобы не только повышать эффективность и качество обучения студентов, но и повышать уровень своей профессиональной культуры: применять на практике цифровые образовательные технологии и осваивать новые ролевые позиции в педагогической деятельности. Цифровая трансформация — это переход от традиционного образа жизни к образу жизни с новыми версиями цифровой реальности,

что неизбежно приводит к формированию новых связей между всеми участниками образовательного процесса.

С весны 2020 г. во всех вузах произошел форсированный переход в онлайн-формат и на основе внутривузовского, российского и зарубежного опыта преподавателям вуза и специалистам по цифровым образовательным технологиям на практике пришлось выявлять и учитывать преимущества и недостатки онлайн-обучения, применять вариативность подходов, включающих в себя новаторство, синергию между преподаванием онлайн и офлайн, внедрение цифровых технологий в практику [Штыхно, Константинова, Гагиев, 2020].

К сожалению, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день преподаватели высшей школы зачастую акцентируют большее внимание на внешнем контуре цифрового образовательного процесса (использование современных цифровых образовательных технологий и средств, формирование цифрового образовательного пространства (онлайн-пространства), новые подходы к управлению процессом обучения, продвижение и предоставление образовательных услуг в цифровой образовательной среде и т. д.), что вытесняет учебно-методические, психолого-педагогические и воспитательные проблемы организации деятельности преподавателей и студентов в образовательном пространстве.

Цель проведенного исследования состояла в изучении трансформации образовательного процесса в системе высшего образования и роли преподавателя высшей школы в условиях цифровизации образовательной среды. Авторами были поставлены следующие задачи: выделение роли преподавателя высшей школы в современном образовательном процессе; выявление психолого-педагогических особенностей в контактной работе преподавателя высшей школы со студентами; разработка рекомендаций по повышению уровня профессиональной культуры преподавателя высшей школы для более эффективного и качественного использования цифровых образовательных технологий наряду с другими педагогическими методами. Исследование проводилось с применением методов анализа и синтеза научной литературы, метода Concept Maps при создании таблицы с авторскими разработками по теме исследования. В ходе исследования в 2020–2022 гг. был осуществлен экспертный опрос 200 преподавателей высшей школы Российской Федерации в возрасте до 55 лет, активно применяющих онлайн-технологии в обучении. Респондентами являлись члены МОО «Лига преподавателей высшей школы», преподаватели из 33 региональных вузов. Использовался метод структурированного интервью. Среди преподавателей были выявлены эксперты по степени активности использования цифровых образовательных технологий и других педагогических методов в педагогической деятельности. При интервьюировании применялся чек-лист с открытыми вопросами и задачами на ранжирование категорий исследования. Экспертов просили оценить уровень профессиональной культуры преподавателей по степени сформированности цифровых компетенций (адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный), указать психолого-педагогические особенности цифрового образовательного процесса. В завершение экспертам было предложено дать рекомендации по повышению уровня профессиональной культуры преподавателя высшей школы для более эффективного и качественного использования цифровых образовательных технологий наряду с другими педагогическими технологиями с учетом психолого-педагогических особенностей цифровой образовательной среды.

Авторами был проведен анализ открытых вопросов в чек-листе «Экспертный опрос» и выделены основные факторы цифровизации общества, влияющие на формирование современной профессиональной культуры преподавателя высшей школы в условиях цифровизации образовательной среды: среда, объединяющая в единый непрерывный процесс заинтересованных в процессе образования и научной деятельности; использование

накопленных данных для предоставления различных сервисов пользователям; повсеместное использование онлайн-обучения и дистанционных технологий и внедрения в образовательный и научный процесс, совокупность физических предметов с «умными устройствами и датчиками» для взаимодействия друг с другом или внешней средой без усилий человека, обеспечение технологии наложения виртуальных элементов поверх реального мира, автоматическое принятие данных на основе анализа данных без участия человека.

Профессиональная культура преподавателя — это развитие способности к решению профессиональных задач, основой которого является развитое профессиональное мышление. Эксперты провели оценивание уровня профессиональной культуры преподавателей по степени сформированности цифровых компетенций и выявили, что 62% преподавателей высшей школы имеют адаптивный уровень, 20% — репродуктивный, 13% — эвристический и всего 5% — креативный уровень. Эксперты сошлись во мнении, что на современном этапе становления цифрового образовательного процесса основными причинами такого распределения по уровням является то, что большинство преподавателей не учитывают, что роли и функции преподавателя в педагогическом процессе существенно трансформировались в условиях цифровизации образования. В ходе исследования удалось выявить три достоверно значимые группы ролевых позиций преподавателя в цифровом образовательном процессе: преподаватель — студенты, преподаватель — цифровые технологии — студенты, преподаватель — цифровые технологии.

На основании абсолютного большинства полученных экспертных оценок был сформирован базовый минимум ролей преподавателей высшей школы: организатор обучения, интегратор-посредник между виртуальным и реальным миром, ментор, сетевой преподаватель/куратор, фасилитатор, коуч, методолог, педагог-дизайнер образовательной среды и т. д.

Автор в своих исследованиях по развитию профессиональной культуры преподавателя высшей школы в условиях цифровизации обращает внимание на функции преподавателя в новом образовательном пространстве [Бадмаева, 2021] и рекомендует применять их в своей деятельности. Эти рекомендации включают следующее:

- отвечать за контактную работу в процессе обучения;
- не имитировать офлайн-технологии в онлайн-обучении;
- преподаватель не единственный источник информации (не пересказывать, а ссылаться на источники информации и организовывать самостоятельную работу студентов по поиску информации; использовать технику «Я — сообщение»);
- учитывать ограничения пространства и времени;
- речь преподавателя — основной инструмент, который является алгоритмичным действием, приводящим к ответному действию обучающегося;
- необходимо овладеть ораторским искусством (точность, тембральность, интонационность речи);
- специально создавать свое рабочее место: стена/виртуальный фон/хромокей, 2 гаджета, специальное оборудование: видеочамера, штатив, освещенность и др.);
- описывать рабочее место обучающегося (на первом занятии);
- формировать и развивать экранную культуру студентов (требовать включение видео студентом);
- регулировать звук студентов самостоятельно;
- вести запись занятия;
- необходимо ограничение времени занятия (1 час);
- обеспечивать коммуникацию студентов до и после занятия.

---

На сегодняшний день остро стоит вопрос о формировании профессиональной культуры преподавателя высшей школы и новых требованиях к его квалификации в условиях цифровизации образования, актуализации личностных качеств и профессиональных компетенций, отвечающих за готовность к динамичным изменениям его роли. Большинство авторов отмечают важность гибкости и критичности мышления современного преподавателя и способность быстро адаптироваться к разным видам онлайн-общения.

### **Литература**

1. Бадмаева С. В. Цифровой образовательный процесс в системе высшего образования: психолого-педагогические особенности // Трансформация моделей образования: уроки пандемии: мат-лы IX Всерос. науч.-практ. конф. «Плехановский форум преподавателей» / под общ. ред. И. И. Скоробогатых, О. В. Сагиновой. М.: Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2021. С. 222–230.
2. Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. Т. 24. 2020. № 5. С. 72–81.

УДК 372.874

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-129-132

**РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА  
В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© **Маковецкая Юлия Геннадьевна**

кандидат исторических наук, доцент,  
заведующая кафедрой общественных и художественно-эстетических дисциплин,  
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования  
Россия, г. Челябинск  
uroare@mail.ru

© **Носкова Ирина Викторовна**

педагог дополнительного образования,  
Центр внешкольной работы «Юность»  
Россия, г. Челябинск  
noskova-irishka@bk.ru

© **Борченко Ирина Дмитриевна**

кандидат культурологии, ученый секретарь,  
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования  
Россия, г. Челябинск  
skaterova@list.ru

Авторами статьи актуализируется вопрос необходимости формирования художественно-эстетического вкуса посредством учебного предмета «изобразительное искусство» на уровне основного общего образования. Согласно обновленному Федеральному закону ФЗ-304, современные уроки должны нести не только образовательную составляющую, но и воспитывающую. Авторами даны рекомендации, как усилить воспитательную составляющую урока, а также на что необходимо обратить внимание, чтобы активизировать внимание детей, изучая искусство в школе.

**Ключевые слова:** искусство, изобразительное искусство, художественно-эстетическое воспитание, обучение, технологии обучения.

**ROLE OF FINE ARTS IN ART AND AESTHETIC EDUCATION  
OF STUDENTS AT BASIC GENERAL EDUCATION LEVEL**

*Yulia G. Makovetskaya*

Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.  
Head of the Department of Social and Artistic  
and Aesthetic Disciplines,  
Chelyabinsk Institute for Retraining  
and Advanced Training of Educators  
Chelyabinsk, Russia  
uroare@mail.ru

*Irina V. Noskova*

Teacher of Additional Education,  
Center for extracurricular work "Youth", Chelyabinsk,  
Chelyabinsk, Russia  
noskova-irishka@bk.ru

*Irina D. Borchenko*  
Cand. Sci. (Cult.), Scientific Secretary,  
Chelyabinsk Institute for Retraining  
and Advanced Training of Educators  
Chelyabinsk, Russia  
skaterova@list.ru

The authors of the article actualize the issue of the need to form an artistic and aesthetic taste through the subject «Fine Arts» at the level of basic general education. According to the updated Federal Law FZ-304, modern lessons should not only have an educational component, but also an educational one. The authors give recommendations on how to strengthen the educational component of the lesson, as well as what you need to pay attention to in order to activate the attention of children when studying art at school.

*Keywords:* art, fine arts, artistic and aesthetic education, training, learning technologies.

На современном этапе развития общества происходит становление новой парадигмы образования. В условиях перехода от ориентации на развитие широкой информатизации и компьютеризации всех сфер жизни общества к личностной, интеллектуальной, творческой ориентации становится очевидным, что процветание общества не представляется возможным без развития духовно-нравственных, культурно-эстетических качеств подрастающего поколения. Сегодня основная цель преподавания — это прежде всего процесс социокультурного становления и развития личности с новым интеллектуальным уровнем самосознания, способной к творчеству и с самостоятельным управлением собственной деятельностью и поведением.

Учебный предмет «изобразительное искусство» представляет собой особый межпредметный диалог, который объединяет в себе различные предметные области. Согласно обновленному Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, в деятельность школ входит организация индивидуального и дифференцированного обучения, при котором каждый выбирает собственную траекторию обучения. При этом учебный предмет «изобразительное искусство» должен обеспечивать формирование системы знаний не только об изобразительном искусстве, но и об искусстве вообще [ФГОС ООО, 2021]. Также в обновленных стандартах усиливается роль различных аспектов воспитания школьников: гражданско-патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического. При этом именно искусство является неким гарантом формирования «правильного» эстетического вкуса и духовно-нравственного развития ребенка. В этой связи именно предметная область «искусство» является потенциальным формирующим звеном в воспитании и развитии у обучающихся эстетического вкуса, духовности, нравственности, патриотизма и т. д. В том числе в рамках учебного предмета «изобразительное искусство» формируется художественный вкус, творческое мышление, эмоциональный интеллект.

Формированию художественно-эстетического вкуса обучающихся посвящено немало работ как отечественных, так и зарубежных авторов. В наше время данное направление своей актуальности не теряет и диктует вопрос о разработке креативных технологий воспитания и обучения подрастающего поколения. Согласно ФЗ-304 [2020], современный урок должен быть воспитывающим. Анализируя федеральные нормативные требования, можно выделить следующие моменты, на которые необходимо обратить внимание при обучении.

1. Установить с учениками доверительные отношения. В среднем школьном возрасте у ребенка активно развивается способность к интроспекции (самонаблюдению). Это период, когда школьники вполне сознательно наблюдают и продуцируют собственные реакции и реакции окружающих на свое поведение. И здесь своевременная помощь внимательного учителя-эмпата просто неоценима.

2. Увлечь ребят интересной совместной деятельностью (метод «погружения»). Легко давать указания, оставаясь при этом в стороне, в безопасности, однако такой подход не всегда самый действенный. Чтобы по-настоящему увлечь обучающихся, педагогу необходимо быть увлеченным своим предметом. Для этого можно использовать на уроке нестандартные способы работы (игры, викторины, дискуссии, элементы театрализации, квесты, виртуальные экскурсии). Хорошо привлекать к их организации и самих школьников.

3. Наполнить учебную коммуникацию содержанием, ориентирующим на значимые общественные ценности современного поколения. Здесь можно обращать внимание обучающихся на личностные качества известных людей, связанных с изучением темы, знакомить с информацией, которая бы привлекла внимание к базовым общественным ценностям, научным открытиям и достижениям, в ненавязчивой форме, упомянуть основателя «множественного интеллекта» Говарда Гарднера [Берджес, 2020].

Еще один важный аспект в воспитании школьников — это эмоции. Эмоции человека являются продуктом общественно-исторического развития. Они относятся к процессам внутренней регуляции поведения и рождаются на основе чувств и ощущений. В данной ситуации можно использовать метод решения ситуаций (ситуационный метод), при котором педагог вместе с детьми разбирает и анализирует различные учебные ситуации, подводя обучающихся к самостоятельному решению и рефлексии. В данной ситуации педагог становится лишь регулятором действий обучающихся, контролируя и корректируя действия детей.

На уроках изобразительного искусства педагог может знакомить детей с работами известных художников, интересуясь их мнением по поводу увиденного. Эти действия направлены на диагностику нравственного развития детей, так как те во время описания увиденного отражают свое мировоззрение, моральные установки, отношение к определенным проблемам. Здесь важно задавать такие вопросы, которые заставляли бы ребенка подумать, а не высказать то, что он уже знает, например «Как бы вы поступили в данной ситуации? Какую фигуру бы изобразили? Какой бы цвет выбрали?» и т. д.

С точки зрения психологии любая информация, полученная ранее на уроке, должна «отлежаться», быть проанализирована и присвоена. Как правило, за день дети получают огромное количество информации, которая в большинстве своем не удерживается и забывается. Чтобы этого не произошло, педагогу на уроке необходимо не только заинтересовать обучающихся, но и замотивировать на изучение данной темы в дальнейшем. К тому же изобразительное искусство учит сопереживанию, эстетическому отклику, а для этого педагогу необходимо найти эффективные методы и технологии для активизации внимания учащихся.

Многообразие задач учебного предмета «изобразительное искусство», определенных Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, заставляет задуматься над поиском простейших решений в художественно-эстетическом образовании и воспитании. Особую значимость в данной ситуации приобретает применение нетрадиционных техник рисования. Их отличие от традиционных — в скорости достижения конечного результата, наборе инструментов и упрощенной методике выполнения. Но даже не это главное. При применении традиционных методик на уроке, дети, как правило, не думая срисовывают с образца — это им удобнее и понятнее, при этом творческое мышление не работает. Нетрадиционные же техники позволяют раскрыть творческое воображение и дивергентное мышление, тем самым мотивируя ребенка. Работа с нетрадиционной техникой изображения стимулирует положительную мотивацию у ученика, вызывает радостное настроение, снимает страх перед процессом рисования. Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т. д.). К видам нетрадиционного рисования относятся граттаж, графа-

рет, точечный рисунок, по-сырому, сухая кисть, акриловая заливка, набрызг, техника рисования одним мазком, коллаж, песочная графика, мехенди, зентангл, фроттаж и т. д.

В современное цифровое время конечно же нельзя обойтись без компьютерной графики, так как это понятно и интересно детям. При наличии компьютеров и планшетов необходимо вводить в содержание учебного предмета элементы дизайна и 3D-моделирования. Дизайн все больше входит в разные стороны нашей жизни: производственную, бытовую, организационно-общественную. Чтобы правильно воспринимать его, создавать и просто чувствовать себя комфортно в мире, необходимо развивать у школьников знания о дизайне. Методический опыт дизайнерского воспитания и образования детей, накопленный за рубежом и нашими отечественными студиями, предлагает современной общеобразовательной школе реальные образцы приобщения подрастающего поколения к проектной культуре и довольно органично вписывается в структуру обучения.

При освоении элементов компьютерного дизайна в школе основное внимание уделяется изучению правил, приемов и средств композиции, цветопередачи, основ формообразования, моделирования, макетирования и комплексного проектирования. Все эти сложные понятия легче всего усваиваются «современным обучающимся» с помощью программ «компьютерной графики». Упражнения с двухмерным и трехмерным пространством закрепляют знание категорий композиции, а главное — развивают ощущение ритма, глубины пространства, движения и др. В среднем школьном возрасте у детей нарастает интеллектуализация мыслительных процессов. В этом смысле «компьютерная графика» идеально подходит для развития эстетики, т. к. напрямую задействует его эмоциональные и интеллектуальные возможности.

Таким образом, роль изобразительного искусства в художественно-эстетическом образовании учащихся среднего звена неопределима. Именно художественно-эстетическая деятельность школьника среднего звена является продуктом воплощения художественных и творческих замыслов подростка, в ней отражаются основные и типические черты его характера, проявляются склонности и интересы к отдельным видам искусства. Уроки изобразительного искусства позволяют педагогу эффективно воздействовать на формирование у детей познавательных интересов, воспитывать их эстетический вкус, развивать художественные умения и навыки. Многообразие материалов и видов художественно-творческой деятельности, включая проектную и учебно-исследовательскую, способствует развитию художественного восприятия и зрительной памяти у обучающихся, воспитанию чувств, становлению эмоционально-образного и конструктивного типа мышления. Анализ произведений отечественного и мирового искусства формирует критическое мышление у детей, что дает понимание роли искусства в жизни современного общества.

Знания, приобретенные во время занятий изобразительным искусством, могут служить хорошей перспективой профориентационной деятельности, на основе которой сформируется интерес к определенному виду деятельности, которая может перерасти в будущую профессию.

### **Источники и литература**

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 24.01.2022).

2. О внесении изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ (последняя редакция). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_358792/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/) (дата обращения: 27.01.2022).

3. Берджес Д. Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными. 4-е изд. / пер.с англ. М.: Альпина Паблишер, 2020. 238 с.

УДК 378.048.2

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-133-139

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

© Бурцева Эльвира Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент  
elvira\_vit@mail.ru

© Чепак Ольга Александровна

кандидат социологических наук, доцент  
chepak.o@yandex.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Изучение особенностей языковой подготовки аспирантов — актуальный вопрос, т. к. владение иностранным языком не только является самоцелью, но и значимо для выполнения научно-исследовательской деятельности и как средство подготовки научных кадров. Данный вопрос мало освещен в научной литературе. Целью данной статьи является определение круга проблем, связанных с реализацией учебного процесса по иностранному языку в аспирантуре. Основными из них выступают проблемы мотивации изучения иностранного языка, низкий уровень языковой подготовки, гетерогенность учебных групп, проблемы организации учебного процесса и его недостаточное обеспечение учебными изданиями. Их решение может способствовать преодолению других трудностей, возникающих в ходе обучения аспирантов иностранному языку. Опыт языковой подготовки обучающихся по направлениям аспирантуры позволяет обозначить пути преодоления указанных проблем и сделать вывод о том, что необходимо выстраивать учебный процесс по иностранному языку с учетом современных тенденций в образовании: использовать информационные технологии, варьировать форматы обучения, определять приоритеты в достижении целей обучения, способствовать не только языковому образованию, но и подготовке научных кадров средствами предмета иностранный язык.

**Ключевые слова:** аспирантура, подготовка кадров высшей квалификации, компетенции, мотивация изучения иностранных языков, уровень языковой подготовки, гетерогенность учебных групп, организация учебного процесса, обеспечение учебными изданиями, информационные технологии.

## FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT POSTGRADUATE PROGRAM: KEY PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

*Elvira V. Burtseva*

Cand.Sci. (Ped.), A/Prof.  
elvira\_vit@mail.ru

*Olga A. Chepak*

Cand.Sci. (Sociol.), A/Prof.  
chepak.o@yandex.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The research of the postgraduate students language training specifics represents an urgent issue, since foreign language proficiency has not only become the purpose itself but it has eventually been significant for academic research activity as well as for training scientific personnel. This problem has not

been covered sufficiently in the scientific literature. The aim of this article is to determine the range of the key issues connected with foreign languages study program at postgraduate courses. The main of them are weak study motivation, a low level of language proficiency, study groups' heterogeneity, problems in the educational process management and, finally, a lack of materials. Their solution can contribute to overcoming other difficulties that arise in the foreign language teaching process to postgraduate students. Foreign language teaching experience allows the authors to determine several ways to solve the mentioned problems and to conclude that it is necessary to organize educational process in foreign language considering the current trends in the education sphere: to use information technology, to vary learning formats, to set priorities in achieving learning goals, and to promote not just a language education but to train the scientific personnel by means of the subject of Foreign Language as well.

*Keywords:* postgraduate program, highly qualified personnel training, motivation for foreign languages learning, language proficiency level, study groups' heterogeneity, educational process management, training materials support, information technology for training.

В научно-педагогической литературе обучению иностранному языку (ИЯ) в рамках программ подготовки кадров высшей квалификации уделяется не столь пристальное внимание, как проблемам иноязычного образования бакалавров и магистрантов, хотя требования к изучению ИЯ, преимущественно в части обучения письму и переводу, появились в Положениях об обучении аспирантов еще в 60–80-х гг. прошлого столетия [Цеховой, 2012, с. 107]. С течением времени, с расширением социокультурного взаимодействия России с другими странами, в т. ч. в сферах научного сотрудничества, изучение ИЯ становится все более востребованным. А после подписания декларации о внедрении Болонского соглашения в отечественные образовательные системы стали регламентироваться программы послевузовского образования, и изучение аспирантами ИЯ становится обязательным [Лаптев, Писарева, Тряпицына, 2013, с. 26].

На современном этапе развития системы подготовки кадров высшей квалификации изучение ИЯ в аспирантуре предусматривает формирование у обучающихся таких универсальных компетенций, как «готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3)» и «готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)» [<https://fgosvo.ru>]. Данные формулировки компетенций свидетельствуют о том, что чтение и перевод текстов в контексте научной специализации перестали выступать целевой доминантой для выпускников аспирантуры. Практическое владение ИЯ во всех видах речевой деятельности в рамках научного взаимодействия становится условием достижения целей обучения.

Несмотря на то, что система подготовки кадров высшей квалификации по ИЯ теоретически разработана и обоснована, практика преподавания свидетельствует о наличии целого ряда проблем, которые сопровождают образовательный процесс по ИЯ в аспирантуре. Вместе с тем опыт языковой подготовки обучающихся по направлениям аспирантуры позволяет обозначить пути их преодоления.

В первую очередь необходимо уделить внимание проблеме мотивации изучения иностранного языка у аспирантов. Как известно, мотивационно-побудительная часть всегда выступает основополагающим компонентом любой деятельности, а эффективность учебной деятельности в каждом конкретном случае в большой степени зависит от содержания и силы мотивов учения. Опрос поступающих в аспирантуру Бурятского госуниверситета им. Доржи Банзарова в 2021 г. выявил, что большая часть из них изначально руководствуется отрицательными мотивами. Будущие аспиранты готовятся к вступительному экзамену в аспирантуру по ИЯ уже с неопределенным настроением на изучение ИЯ. Они не понимают значимости иноязычной подготовки для аспирантов, готовы заниматься ИЯ

лишь для того, чтобы сдать вступительный экзамен, а после — экзамен кандидатского минимума. Процесс изучения дисциплины «иностранный язык» для многих аспирантов становится сложным и воспринимается как непреодолимое препятствие на пути к получению ученой степени.

Решение проблемы формирования положительных мотивов учения во многом зависит от преподавателя ИЯ. Опыт педагога, высокий уровень владения ИЯ научной направленности, методическая грамотность, применение эффективных технологий обучения позволяют повысить интерес обучающихся к изучению ИЯ и стимулировать положительные изменения в мотивации учения. В ходе обучения аспирантам раскрываются возможности применения ИЯ на практике. Среди них участие в научных мероприятиях в онлайн-формате, участие в грантовых программах международного уровня, доступ к индексируемым иноязычным научным источникам, возможность ведения переписки с зарубежными партнерами и мн. др. Задача преподавателя заключается в отборе соответствующего содержания обучения, реализации методов и приемов обучения, способствующих восприятию ИЯ как инструмента подготовки диссертационного исследования и дальнейшей научной деятельности. Когда обучающийся приходит от полного непонимания целей изучения ИЯ к осознанию того, что иноязычные знания могут значительно способствовать его эффективному становлению в научном плане, тогда мотивация изучения ИЯ претерпевает положительные трансформации, а ИЯ начинает выступать средством подготовки научных кадров.

На развитие мотивов учения значительно влияет уровень иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов, которого они смогли достичь на предыдущих ступенях обучения. Если исходный уровень владения ИЯ у аспиранта является достаточным для дальнейшего совершенствования в условиях иноязычной подготовки к сдаче кандидатского минимума, то мотивы изучения ИЯ достаточно быстро и продуктивно можно скорректировать, но, чаще всего, низкий уровень владения ИЯ присущ большинству поступающих в аспирантуру, и это является существенной проблемой как для преподавателя, так и для обучающихся. Не у всех аспирантов могут быть сформированы навыки говорения, аудирования, письма, а на уровне умений реализуются только некоторые виды чтения. Между тем программы обучения ИЯ в аспирантуре предусматривают высокие конечные требования к тому, что должны знать обучающиеся, что они должны уметь и чем владеть. Анализ типовой программы-минимума кандидатского экзамена по ИЯ, разработанной Московским государственным лингвистическим университетом под общей редакцией И.И. Халеевой, показал, что только в рамках обучения говорению к концу курса обучения аспирант должен владеть монологической речью «на уровне самостоятельно подготовленного и неподготовленного высказывания по темам специальности и по диссертационной работе, а также диалогической речью, позволяющей принимать участие в обсуждении вопросов, связанных с его научной работой и специальностью» [Программа-минимум: эл. ресурс]. Кроме того, у него должны быть развиты умения в других видах речевой деятельности. Таким образом, возникает противоречие между требованиями стандартов и программ и реальным уровнем владения ИЯ у обучающихся в аспирантуре. Поэтому вместо того чтобы организовать применение учебного материала в речевых упражнениях, преподавателям часто приходится начинать с ознакомления и тренировки лексики и грамматики на основе языковых упражнений в рамках условно-речевой коммуникации. С целью решения проблемы низкого уровня языковой подготовки аспирантов предлагается расширение объема самостоятельной работы обучающихся над языком. Для этого могут быть использованы разработанные в Moodle учебные курсы, предлагаются подборки сайтов, где в свободном доступе размещен материал для самостоятельного освоения и видеоуроки, что обеспечивает активизацию содержания обучения, которое

аспиранты осваивали ранее, на предыдущих ступенях обучения. В приложении к рабочей программе дисциплины аспиранты могут найти методические рекомендации для освоения каждого вида речевой деятельности. Для контроля самостоятельной работы обучающихся может быть эффективно использована система балльно-рейтингового контроля.

Одной из проблем, связанных с подготовкой аспирантов по ИЯ, является разнородность групп обучающихся по уровню владения языком, по направлению профессиональной подготовки, по опыту научной деятельности. Более того, в российские вузы сегодня все чаще приезжают аспиранты из других стран с целью выполнения диссертационных исследований, например из Монголии или Китая. Одной из сложных форм гетерогенности группы является различие аспирантов по возрасту, когда в группе учатся как молодые обучающиеся, которые совсем недавно вышли из стен вуза и, соответственно, их уровень иноязычной подготовки является достаточным для обучения в рамках научной коммуникации, так и более взрослые по возрасту аспиранты, которых потенциально можно рассматривать как «не владеющих» иностранным языком.

Решение проблемы обучения ИЯ в гетерогенной группе лежит в рамках применения дифференцированного подхода к обучению. По возможности слабо подготовленным аспирантам можно предложить отдельный корректирующий курс ИЯ, иначе в рамках обозначенных часов на изучение дисциплины невозможно реализовать поставленные цели обучения. Преподаватель может дифференцировать задания по степени сложности, по объему, в рамках подготовленности/неподготовленности высказываний, по роли участия в парном и групповом речевом взаимодействии. В этом случае преподавателю приходится выполнять большой объем работы, т. к. в учебных изданиях дифференциация заданий не предусмотрена.

Недостаточное обеспечение учебного процесса по ИЯ в аспирантуре ресурсами учебного назначения является еще одной важной проблемой. Анализ ряда учебных изданий для обучающихся в аспирантуре свидетельствует об отсутствии каких-либо универсальных учебников, которые можно использовать в качестве основной литературы по предмету [Вдовичев, 2015; Минакова, 2005]. Как известно, согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г., допускается самостоятельность образовательных учреждений в части разработки программ дисциплин, направленных на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов. Это объясняет разнообразие учебных пособий по ИЯ с точки зрения содержания. Авторы пособий ориентируются на конкретную программу, разработанную в отдельном вузе, и создают учебники, соответствующие ее содержанию. Так, для работы с аспирантами Бурятского государственного университета им. Доржи Банзарова было разработано учебное пособие, предусматривающее изучение следующих тем: «Наука», «Виды и методы исследования», «Моя научная работа», «Участие в научной конференции», «Работа над научной статьей». Содержание пособия соответствует требованиям ФГОС ВО 2014 и 2015 гг. [<https://fgosvo.ru>] и Типовой программы по ИЯ [Программа-минимум]. В издании размещена подборка научных публикаций и примеры их анализа, составления резюме, выполненные аспирантами разных лет, которые можно использовать в качестве опоры при выполнении устных и письменных работ обучающихся. Освоение содержания пособия предусматривает реализацию всего разнообразия коммуникативных задач в процессе выполнения речевых упражнений, что позволяет результативно осваивать сложный материал.

Недостаточное обеспечение дисциплины «иностраный язык» для аспирантов учебными изданиями компенсируется материалами Интернета. Информационная компетенция, которая сформирована у современной молодежи на достаточно высоком уровне, позволяет им эффективно ориентироваться в медиапространстве и находить необходимые источники информации. Задача преподавателя — сориентировать обучающихся в

поле поиска, направить их в нужное русло, научить находить необходимые информационные ресурсы, которые могут не только быть использованы для изучения ИЯ, но и послужить хорошим материалом для научных исследований аспирантов.

Научные публикации из разных источников представляют собой наиболее ценный текстовый материал, для обучения аспирантов ИЯ. Работа с терминологией, составление глоссария общенаучной и специальной тематики, аннотирование, реферирование, составление резюме, подготовка презентаций на основе прочитанного, дискуссии, ролевые игры, учебные проекты — это тот набор методов и приемов обучения, которые могут быть успешно реализованы в процессе работы с научными статьями, которые могут быть использованы в дальнейшей научной деятельности аспирантов.

Проблема организации учебного процесса по ИЯ в аспирантуре также заслуживает внимания. В силу того что многие аспиранты осуществляют профессиональную деятельность, занятия для них проводятся во второй половине дня, а зачастую и в вечернее время. Продуктивность учебной деятельности в этом случае значительно снижается, особенно если обучающийся не может переключиться, отвлечься от проблем на работе, прибегает на занятие с опозданием или его бесконечно отвлекают звонки коллег по телефону. Очень часто аспиранты посещают занятия по своему собственному графику, сформированному в зависимости от работы, что очень осложняет реализацию методов обучения, предусмотренных преподавателем. Решение данной проблемы заключается в сочетании традиционной формы обучения и обучения онлайн, оптимизации расписания занятий, построении эффективной системы контроля учебной деятельности аспирантов, повышении мотивации учения.

Далее стоит обратиться к проблемам дистанционного обучения, которое можно рассматривать в качестве немаловажного фактора, влияющего на результативность процесса. В условиях пандемии учебные учреждения вынуждены обратиться к обучению онлайн, однако отношение к данному формату обучения неоднозначно. Несомненно, оно имеет свои преимущества, позволяя экономить время, обучаться в собственном режиме. Именно удаленное обучение может способствовать решению обозначенной выше проблемы с организацией удобного расписания и стабильного посещения занятий аспирантами. С другой стороны, специфика дисциплины «иностраный язык» предполагает большой объем контактной работы участников учебного процесса, тесное речевое взаимодействие, обусловленное психологическими факторами, влияющими на процесс коммуникации. Особенно обучающиеся испытывают дискомфорт на начальном этапе, в процессе непрямого диалогического либо группового общения, опосредованного компьютером, с незнакомыми людьми, причем в рамках не простого личностного взаимодействия, а в условиях решения сложных коммуникативных задач научной тематики. В этом случае преподавателю стоит извлекать пользу из предлагаемых условий обучения и акцентировать внимание аспирантов на потенциально возможном их общении с зарубежными коллегами в будущей научной деятельности, в процессе участия в научных конференциях, вебинарах, исследовательских проектах, предполагающих регулярные онлайн контакты, и рассматривать дистанционное общение с речевыми партнерами как практику удаленного речевого научного взаимодействия.

Проблемы онлайн-коммуникации можно регулировать за счет мастерства преподавателя и умелого применения технологий и сервисов, однако остается масса других проблемных моментов, с которыми сталкиваются не только обучающиеся, но и преподаватели. Так, работая с аспирантами в онлайн-режиме, преподаватель не имеет возможности в полной мере оценить потенциал обучающегося, отследить его продвижение по этапам речевой деятельности. Дистанционное обучение усложняет применение методов и технологий обучения, способствующих освоению ИЯ научной направленности. Например,

сложнее провести ролевую игру, отработать диалоги, отследить работу аспирантов по реферированию текста и составлению резюме. Когда процесс взаимодействия преподавателей и аспирантов опосредован компьютером или телефоном, то зачастую обучающиеся, выполняя поставленные коммуникативные задачи, прибегают к использованию электронных переводчиков, а преподаватель не имеет возможности контролировать ситуацию.

Использование аспирантами электронных устройств для перевода также можно рассматривать с разных точек зрения. С одной стороны, они стали реалиями нашего времени. Применение технологий с целью информационного поиска, быстрого перевода содержания статьи для выявления ее ценности для собственного исследования может быть оправдано. С другой стороны, невозможно выучить ИЯ, постоянно «подглядывая» в переводчик. Для решения данной проблемы следует прибегать к современным методам обучения, предусматривающим использование цифровых устройств. Так, Т. В. Попова [Обучение..., с. 66] предлагает использовать совместный поиск информации через сервисы интернет, создавать и редактировать совместные документы в онлайн-офисе, создавать с аспирантами онлайн сообщества в социальных сетях. Совместная работа преподавателя и аспирантов сможет препятствовать желанию обучающихся выполнить задание, лишь создавая вид собственной учебной деятельности, т. к. в случае совместной работы преподаватель всегда осведомлен, чем занят аспирант в настоящее время, на каком этапе работы он находится и каким образом выполняет задание.

Перечень проблем, сопровождающих процесс обучения аспирантов иностранному языку, можно было бы продолжить. Однако те, которые обозначены в данной работе, являются основными и их решение позволит преодолеть другие трудности, препятствующие успешной языковой подготовке аспирантов. В целом процесс обучения аспирантов иностранному языку представляет собой обширное поле для исследований в области выделенных проблем, а для их решения необходимо учитывать современные тенденции в образовании: использовать информационные технологии, варьировать форматы обучения, определять приоритеты в достижении целей обучения, способствовать не только языковому образованию, но и подготовке научных кадров средствами предмета «иностранному языку».

#### Литература

1. Бурцева Э. В., Чепак О. А. Научный английский: учеб. пос. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2020. 111 с.
2. Вдовичев А. В., Оловникова Н. Г. Английский язык для магистрантов и аспирантов. English for Graduate and Postgraduate students: учеб.-метод. пос. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2015. 171 с.
3. Иванова Н. К. О совершенствовании языковой подготовки аспирантов: из опыта изучения мотивации // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2008. № 3. С. 7–13.
4. Карты всех УК-компетенций. Аспирантура // Ассоциация классических университетов России. URL: [http://www.acur.msu.ru/metodical\\_asp.php](http://www.acur.msu.ru/metodical_asp.php) (дата обращения: 09.02.2022).
5. Лазарева И. В. Учебно-методическое пособие для сдачи экзамена кандидатского минимума по иностранному языку. URL: <http://mirznani.com/a/289105/uchebno-metodicheskoe-posobie-dlya-sdachi-ekzamena-kandidatskogo-minimuma-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 11.02.2022).
6. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Ученая степень в России: реальность и перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 26–37.
7. Минакова Т. В. Английский язык для аспирантов и соискателей: учеб. пос. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2005. 103 с.
8. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы : монография / Г. В. Буянова, А. С. Киндеркнехт, Т. В. Попова, Е. В. Пеунова; науч. ред. А. С. Кин-

деркнехт; М-во с.-х. РФ; федеральное гос. бюджетное образов. учреждение высшего образования «Пермская гос. с.-х. академии им. акад. Д. Н. Прянишникова». Пермь: Прокрость, 2017. 188 с.

9. Программа-минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» // Российское образование. Федеральный портал. URL: <http://www.edu.ru/db/pke/sb-2.htm> (дата обращения: 10.02.2022).

10. Протасова Т. Д. Самостоятельная работа как фактор формирования иноязычной компетентности аспирантов // Труды конференция ВСГУТУ: мат-лы науч.-метод. конф. Улан-Удэ: Изд-во Вост.-Сиб. гос. ун-та технологий и управления. 2015. С. 210–214.

11. Цеховой Н. П. Организационно-правовое оформление системы советской аспирантуры: основные этапы и особенности // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 362. С. 111–115.

12. Шумакова Н. А. Самостоятельная работа аспирантов в контексте обучения иностранному языку в неязыковом вузе: проблемы и пути решения // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2013. № 7. С. 149–152.

13. <https://fgosvo.ru/> [Электронный ресурс] (дата обращения: 10.02.2022).

УДК 378  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-140-144

**АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И КРИТЕРИЕВ УРОКА, ТЕХНОЛОГИЙ  
И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫХ  
В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

© **Ведерникова Ксения Анатольевна**  
магистрант,  
vksenyav@yahoo.com

© **Морнов Константин Алексеевич**  
кандидат педагогических наук, доцент  
mornov.KA1983@yandex.ru

Братский государственный университет  
Россия, г. Братск

В статье рассматриваются цели, ключевые задачи, структура и критерии современного урока, основные методы и технологии обучения, применяемые в общеобразовательных школах. Приводятся результаты опроса обучающихся на предмет выявления их представлений об «идеальном уроке».

**Ключевые слова:** урок, компоненты и критерии современного урока, методы и технологии обучения.

**ANALYSIS OF THE STRUCTURE AND CRITERIA OF THE LESSON, TECHNOLOGIES  
AND TEACHING METHODS USED IN MODERN GENERAL EDUCATION SCHOOLS**

*Ksenia A. Vedernikova*  
Master's Degree Student  
vksenyav@yahoo.com

*Konstantin A. Mornov*  
Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.,  
Basic Department of History, Pedagogy and Psychology  
mornov.ka1983@yandex.ru

Bratsk State University  
Bratsk, Russia

The article discusses the structure and criteria of the modern lesson, the main methods and technologies of teaching used in secondary schools. The results of the student survey are presented in order to identify their ideas about the “ideal lesson”.

**Keywords:** lesson, components and criteria of a modern lesson, teaching methods and technologies.

В 2012 г. известный российский ученый, педагог А. В. Хуторской обозначил целевой ориентир отечественного образования, остающийся актуальным и по настоящее время [2012, с. 36] «... не просто дать обучающимся фиксированный набор знаний, а развить у них умения и желание учиться и приобретать новые знания всю жизнь, конструктивно работать в команде, добиваться своих жизненных целей и самореализовываться». В связи с этим ключевой задачей современной общеобразовательной школы как важнейшей ступени в системе образования Российской Федерации является становление личности обучающихся, оптимальное содействие раскрытию физического (физическое развитие и здо-

ровьесбережение, здоровый и безопасный образ жизни), интеллектуального (получение современных, актуальных для жизни знаний, развитие умений и навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать и успешно сотрудничать с другими людьми), творческого (развитие креативности, способности нестандартно мыслить и решать жизненные задачи, выдвигать и разрабатывать новые продуктивные идеи) и духовно-нравственного потенциала (развитие общечеловеческих ценностей, исторически закрепившиеся в социально-культурных, семейных и религиозных традициях многонационального народа России) подрастающего поколения, удовлетворение образовательных потребностей и интересов. Отсюда вытекает и один из известных девизов современного школьного образования: «Школа предназначена для детей, а не дети для школы».

Другой важнейшей задачей школьного образования в Российской Федерации является обеспечение успешного, продуктивного сочетания технических (информационно-коммуникационных, далее ИКТ) средств обучения с новыми (в т. ч. экспериментальными) и инновационными технологиями преподавания школьных предметов, осуществляемого на основе живого, творческого диалога субъектов образовательного процесса. По нашему мнению, именно благодаря такому диалогу становится возможной организация психологически комфортной и творческой атмосферы на уроках, в которой раскрывается талант каждого ученика.

Важнейшими составляющими такой атмосферы на уроках являются проявление учителями доброжелательности и доверия к обучающимся, эмпатии и толерантности, естественности, непосредственности и искренности (конгруэнтности) в процессе общения, креативности, готовности к сотрудничеству и сотворчеству, а также учет индивидуальных особенностей учеников.

Урок, несмотря на весомое количество реформ, проводимых в отечественной системе образования, остается основной формой обучения. В основном учитель, но в настоящее время и обучающиеся могут решать, как построить, организовать и провести урок, какие применить методы обучения. Именно от их личностного (творческого) потенциала, понимания потребностей, условий и вызовов современной жизни зависит результат урока.

Современный урок — это урок, отвечающий вызовам времени, т. е. актуальным проблемам общества, государства и экономики, науки и техники, образования и экологии, а также других сфер жизнедеятельности человека.

Проведенный анализ современной научной педагогической литературы (В. С. Безрукова, В. А. Дьяченко, Г. Ю. Кзензова, О. Л. Подлиняев, Г. К. Селевко, В. А. Слостенин и др.) позволяет утверждать, что современный урок является многокомпонентным и включает в себя организационный и целевой, мотивационный и коммуникативный, содержательный, подразумевающий отбор материала для изучения, закрепления, повторения, самостоятельной работы, технологический (выбор форм, методов, средств и приемов обучения, оптимальных для данного урока или отдельной темы); контрольно-оценочный (при качественном оценивании, предназначенный прежде всего для активизации познавательных процессов и интереса обучающихся); аналитический — анализ эффективности деятельности как обучающихся на уроке, так и собственной деятельности [Селевко, 2008, с. 250; Слостенин, 2008, с. 237].

Согласно В. С. Безруковой, современный урок должен отвечать следующим критериям:

1. Самореализация. Обучающиеся не просто изучают материал, а используют личностный потенциал, выявляют и развивают способности, возможности, таланты.
2. Открытие нового и в первую очередь того, что соответствует личностным образовательным потребностям, целям обучающегося в каждой конкретной изучаемой области или теме.

3. Создание образовательной продукции, обучение в процессе урока созданию образовательной продукции благодаря использованию знаково-символических и речевых средств, а также ИКТ (модели, схемы, таблицы, формулы, планы, стихотворения, эссе, рассказы и др.).

4. Развитие компетентностей — построение урока таким образом, чтобы обучающиеся почувствовали себя компетентными специалистами в изучаемых областях, получили актуальный результат.

5. Развитие коммуникаций — диалогическая коммуникативная направленность в общении с учениками и учеников друг с другом, конструктивная работа в группах, разработка и представление совместных проектов.

6. Метапредметность урока — за каждым учебным предметом, темой стоят первоисточники. Через вхождение в метапредметные основы изучаемого материала ученик способен увидеть корни происходящего, создать или получить систематическое, целостное знание.

7. Учет социальных внешних требований, «духа времени» — обучение в процессе урока сопряжению своей деятельности (миссии) с внешними обстоятельствами, не теряя при этом собственных смыслов и целей.

Подчеркнем, что речь идет о целостной системе критериев. Для отработки каждого из них необходимы время и усилия, выходящие за рамки одного урока. Освоение перечисленных выше критериев — профессиональная мировоззренческая задача учителя, которая не решается одномоментно, но служит основанием для построения системы в работе, индивидуального стиля деятельности [Безрукова, 2017, с. 16; Ксензова, 2020, с. 145].

В современном уроке важно использование эффективных методов и технологий обучения, обеспечивающих развитие у обучающихся универсальных учебных действий, достижение результатов обучения. Ниже приведем краткие определения некоторых из них.

– Личностно-центрированное обучение основано на идее, что образование личности — это процесс, инициируемый самой личностью, поскольку в ней изначально заложено стремление к саморазвитию. Педагогическая деятельность, построенная на основе данного подхода, является индирективной, становление личности происходит как самоопределение в образовательном поле при сохранении различных степеней свободы. В этих условиях не образование формирует личность, а образование как подсистема личности развивается вместе с личностью [Подлиняев, 2008, с. 127].

– Технология дифференцированного обучения — специальная организация учебного процесса для различных групп обучающихся; учет наличия у обучающихся каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств, индивидуально-типологических особенностей (например, индивидуальные нейропсихологические особенности обучающихся: индивидуальный латеральный профиль обучающихся; особенности, обусловленные полом (гендерные различия); тип темперамента; тип сенсорно-перцептивной организации (модальность внутреннего опыта или ведущая репрезентативная система: визуальная, аудиальная, кинестетическая).

– Технология проблемного обучения (организация на уроках деятельности обучающихся на основе задаваемых, создаваемых, моделируемых проблемных ситуаций, а также нахождение путей решения рассматриваемых проблем, вопросов);

– Технология диалогового обучения (усвоение на уроках учебной информации посредством затрагивания личностных смыслов через диалог между обучающимися и педагогом).

– Игровые технологии — организации уроков в форме различных педагогических (дидактических) игр. Создаваемая игровая ситуация стимулирует познавательную актив-

ность детей, самостоятельный поиск ответов, а также использование жизненного опыта детей).

– ИКТ-технологии — использование на уроках совокупности методов и программно-технических средств с целью сбора, обработки, анализа, интерпретации и передачи информации в соответствии с задачами учебной деятельности [Дьяченко, 2018, с. 2].

– Дальтон-план — обеспечение индивидуальной траектории обучения и индивидуальных образовательных маршрутов; уровень сложности содержания и темп освоения обучающийся определяет сам, ориентируясь на собственные смыслы, потребности и способности [Подлинняев, 2008, с. 127].

Также не теряют своей актуальности применение на уроках интерактивных методов обучения, кейс-технологий, круглых столов, деловых и ролевых игр, дискуссий и диспутов, «мозговых штурмов», проведение разнообразных квизов и образовательных квестов, экскурсий и исследовательские работы, уроков с элементами театрализации, арт- и игротерапии.

Главное — структурировать уроки таким образом, чтобы обучающиеся проявляли активность, не боялись высказывать свое мнение, умели отстаивать точку зрения, при этом задачей учителя является умение понимать, слышать и слушать своих учеников.

Ниже приведем некоторые результаты опроса обучающихся, проведенного нами в конце 2021 года (МБОУ «СОШ № 26 г. Братска», «Лицей № 1 г. Братска»). Всего в опросе приняло участие 117 обучающихся, с 4-го по 11-й класс. Обучающимся задавался вопрос: «Какой урок, по вашему мнению, можно назвать идеальным?»:

– (Д. В., 6-й кл.) «Это урок, обращенный именно тебе, но при этом тебе не страшно как на контрольной или экзамене, а очень интересно, потому что узнаешь много нового и полезного, а также имеешь возможность поделиться своими знаниями с одноклассниками и учителем»;

– (О. К., 7-й кл.) «Атмосфера на таком уроке непринужденная и доброжелательная, ученики работают с радостью, так как могут свободно проявлять себя и добиваться успехов»;

– (М. М., 8-й кл.) «Для учеников на таком уроке главное не хорошая оценка, а знания, которые делают их несколько лучше»;

– (З. И., 9-й кл.) «Это урок у любимого учителя, и ты не хочешь, чтобы он закончился, а продолжался снова и снова»;

– (П. М., 5-й кл.) «После такого урока чувствуешь, что стал чуть умнее, добрее и сильнее».

В целом обучающиеся отмечали важность доброжелательного и доверительного отношения к ним педагогов; отсутствия равнодушия, безразличия к тому, что ты чувствуешь и о чем думаешь; готовности учителя помочь преодолеть возникающие в процессе обучения трудности; равноправного, уважительного общения; возможности совместного творчества.

Организовать современный урок — сложная, но интересная задача. Поэтому главным капиталом, без которого невозможно воплощение новых стандартов школьного образования, являются педагоги, с их отношением к процессу обучения, творчеством и профессионализмом, выражающимся в желании раскрывать личностный потенциал учеников. Не случайно К. Р. Роджерс в своей монографии, посвященной гуманизации образования, подчеркивал: «Помочь людям стать личностями — это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [Rogers, 1972, с. 207].

## Литература

1. Безрукова В. С. О современном уроке в школе: проблемы и решения. М.: Сентябрь, 2017. 160 с.

- 
2. Дьяченко В. А. Применение современных педагогических технологий // Учитель в школе, 2018. № 2. 4 с.
  3. Ксензова Г. Ю. Школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2020. 224 с.
  4. Подлиняев О. Л. Очерки о теориях личности в психологии и их психологических проекциях: учеб. пос. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 2008. 188 с.
  5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пос. М.: Народное образование, 2008. 256 с.
  6. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пос. М.: Школа-Пресс, 2008. 512 с.
  7. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пос. М.: Эйдос, 2012. 50 с.
  8. Rogers C. R. Becoming partners: marriage and its alternatives. Ney York: Delacorte press, 1972. 272 p.

УДК 378.14  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-145-149

## ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

© **Габеева Лариса Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
gabeevaldar@mail.ru

© **Хотунцев Юрий Леонтьевич**

доктор физико-математических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет  
Россия, г. Москва  
khotuntsev@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования математической компетенции у студентов профиля «начальное образование» — будущих учителей начальных классов. Отмечается, что на современном этапе развития российского образования начальная школа нуждается в высококвалифицированных специалистах, способных сформировать у младших школьников глубокие знания по математике. На уроках математики перед учителями стоит задача пропедевтики математических знаний, необходимых детям в дальнейшем их образовании. Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого изучения математики будущими учителями начальных классов. Статья содержит описание модели формирования математической компетенции у студентов. Авторами статьи выявлены педагогические условия повышения уровня формирования математической компетенции у будущих учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** компетенция, математика, математическая компетенция, студенты, учитель, начальные классы, модель.

## DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCIES IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*Larisa N. Gabeeva*

Cand. Sci. (Edu.), A/Prof.,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
gabeevaldar@mail.ru

*Yuri L. Khotuntsev*

Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof.,  
Moscow State Pedagogical University,  
Moscow, Russia  
khotuntsev@yandex.ru

The article considers the development of mathematical competence among students of the profile “Primary education” - future primary school teachers. The article notes that at the present stage of the development of Russian education, primary schools need highly qualified specialists who are able to form deep knowledge of mathematics in younger students. Giving Mathematics lessons, teachers are faced with the task of propaedeutics of mathematical knowledge necessary for children in their further education. The relevance of the study is due to the need for a deeper study of mathematics by future primary school teachers. The article contains the description of the model of developing mathematical competence among students. The authors of the article have identified pedagogical conditions for increasing the level of mathematical competence development in future primary school teachers.

*Keywords:* competencies, mathematics, mathematical competence, students, teacher, elementary classes, model.

В условиях социально-экономических и политических изменений, происходящих в современном обществе, система российского образования остро переживает кризис, касающийся проблемы нехватки педагогических кадров. Особая потребность школ на протяжении многих лет сохраняется в учителях начальных классов. В Республике Бурятия кузницей кадров для начального звена образования является Бурятский государственный университет, в прошлом Бурятский государственный педагогический институт имени Доржи Банзарова. Много лет вуз выпускает квалифицированных специалистов НОО (начального общего образования), способных к профессиональной деятельности в общеобразовательных муниципальных учреждениях республики. Преподаватели университета уделяют большое внимание подготовке будущих учителей начальных классов, которые в силу многопрофильности своей педагогической деятельности призваны закладывать основы общей образованности учащихся начального звена общеобразовательной школы.

Значимость начального звена образования в развитии личности младших школьников обуславливает необходимость подготовки учителя начальных классов к компетентному осуществлению образовательной деятельности по разным учебным дисциплинам, в т. ч. и по математике. Преподавание математики в начальных классах приобретает особое значение в условиях развития науки и технического прогресса, поскольку именно на этой образовательной ступени закладываются основы математических знаний и умений, составляющих базу успешного овладения учащимися математики на последующих уровнях образования [Разливинских, 2011].

Для подготовки будущих учителей начальных классов в вузе признан компетентностный подход к обучению, являющийся методологической основой образовательного стандарта высшего профессионального образования в государственных документах. Основным результатом обучения является определенный набор компетенций — совокупности смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности студента. В ФГОС ВО в качестве требований к результатам освоения бакалаврами основных образовательных программ выделено два основных блока компетенций: общекультурные, обязательные для всех профилей, и профессиональные, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности. В учебных программах в качестве требований к результатам освоения дисциплины «теоретические основы обучения математике в начальной школе» выделяются также предметные компетенции, включающие предметные знания, умения, навыки и способы мышления [Анисова, 2015].

По мнению А. В. Хуторского, «компетенция — это социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. А компетентность — владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией» [2003]. В рамках нашего исследования мы рассматриваем математическую компетенцию студентов профиля «начальное образование» как составную часть их профессиональных компетенций. Анализ психолого-педагогической литературы позволил понимать под математической компетенцией будущих учителей начальных классов совокупность мотивированной деятельностью активности личности студента, умело использующей научно-практические методы математики и включающей в себя математические знания, умения и навыки для успешного использования их в дальнейшей профессиональной деятельности, касающейся начальной ступени образования [Анисова, 2005; Кобзева, 2018].

В процессе исследования нами разработана модель формирования математической компетенции у будущих учителей начальных классов (рис. 1). Применение моделирования как метода исследования способствовало глубокому изучению исследуемого нами процесса.

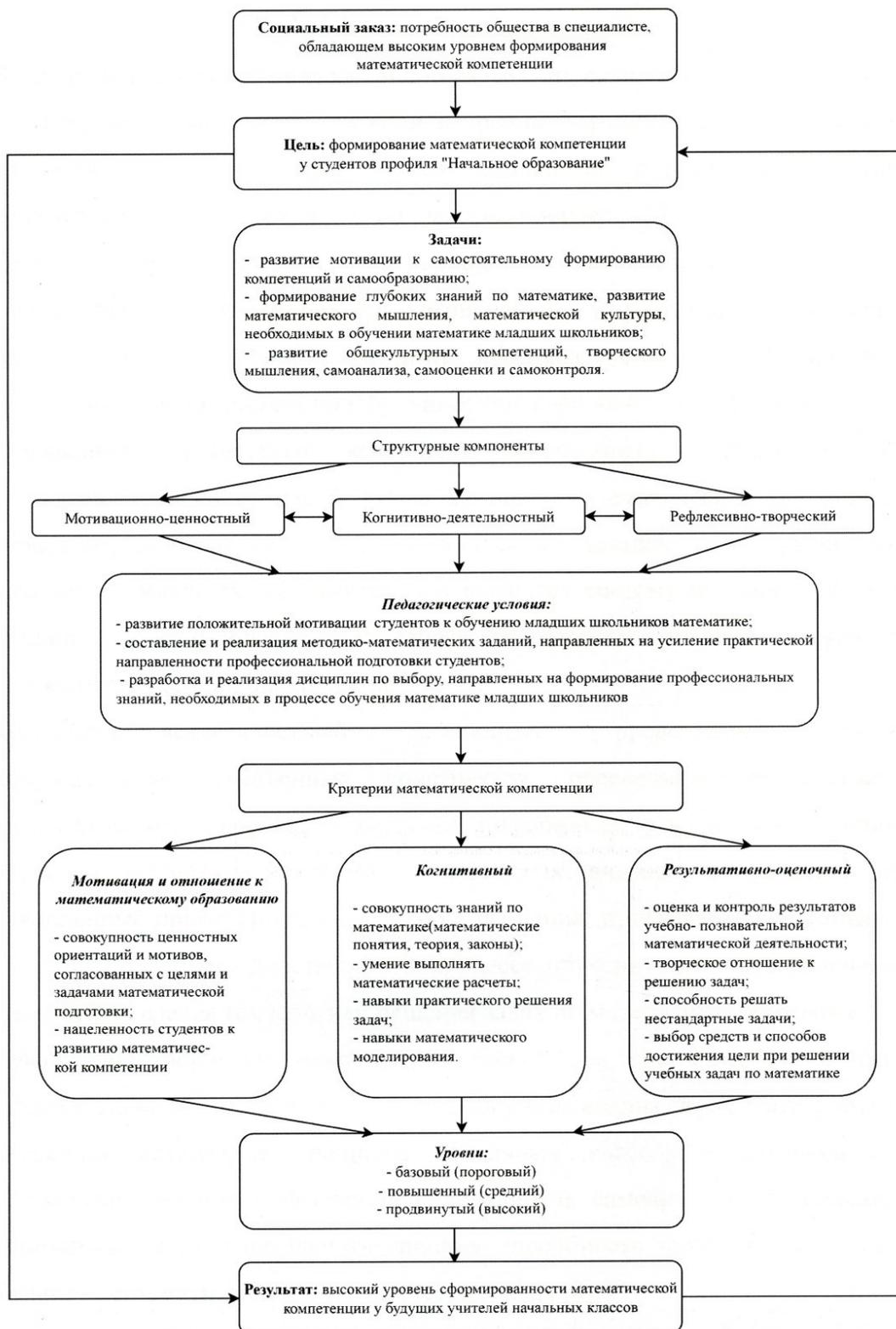


Рис. 1. Модель формирования математической компетенции у будущих учителей начальных классов

Исследуемый нами процесс, как видно из модели, включает в себя цели, задачи, структурные компоненты, критерии и уровни формирования математической компетенции у студентов профиля «начальное образование», а также педагогические условия реализации данного процесса. Цели и задачи охватывают весь период обучения студентов, предполагают формирование мотивационных, когнитивных и результативно-оценочных умений, обеспечивающих результат процесса успешного формирования математической компетенции у будущих учителей начальных классов.

Мотивационно-ценностный компонент обеспечивает направленность на ценностное усвоение знаний цикла методико-математических дисциплин и самоусовершенствования в профессиональной деятельности при обучении математике младших школьников. Он включает систему мотивов, ценностей, желаний; заинтересованность в работе, позитивное отношение к обучению математике младших школьников.

Когнитивно-деятельностный компонент представляет систему познавательных ответственных конструктов, обеспечивающих адекватное восприятие, отображение, осмысление информации относительно сущности обучения математике в начальных классах, актуализируя в нужный момент накопленные профессиональные знания и умения; проявляется в возможности учителя эффективно действовать в процессе обучения младших школьников математике, владея технологией решения задач по математике и методике.

Рефлексивно-творческий компонент мы раскрываем через способность учителя к профессиональной рефлексии, направленной на анализ своей деятельности по обучению математике учащихся начальных классов и оценивание ее результата; наличие рефлексивной позиции и самоанализа; стремление к постоянному самоусовершенствованию и способность творчески подходить к решению математических и методических задач [Скворцова, Гаевец, 2012]. Нами установлено, что успешному формированию математической компетенции у будущих учителей начальных классов способствуют следующие педагогические условия:

- развитие положительной мотивации у студентов к обучению младших школьников математике;
- составление и разработка учебно-методических задач по математике, направленных на усиление практической направленности профессиональной подготовки студентов;
- разработка новых курсов по выбору, целью которых является формирование у студентов математической компетенции, позволяющей эффективно исследовать и решать задачи профессиональной деятельности.

Реализация первого условия предполагает показ места математики и ее методов в науке и практической деятельности, изучение которых поможет студентам увидеть содержание их будущей профессиональной деятельности. Этому способствуют:

- научно-исследовательская работа, направленная не только на заинтересованность студентов в приобретаемых знаниях, но и на развитие творческого мышления и мыслительных операций (подготовка эссе, рефератов, проектов; участие в круглых столах, конференциях и др.);
- практико-ориентированные задания, повышающие интерес к математике и раскрывающие теоретические основы математики для начальной школы;
- применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике (занятия с использованием компьютерных коммуникаций, конструирование, компьютерное тестирование).

Относительно реализации *второго условия* хотелось бы отметить следующее: методико-математические задания составляются с учетом взаимосвязи математики и методики преподавания математики в начальной школе. При составлении заданий помимо учебного материала и его применения на практике в школе, используется история развития математики, национально-региональный компонент. Примерами таких заданий могут быть следующие: а) «Дайте определение операции умножения на множестве натуральных чи-

сел и раскройте его свойства (коммутативность, ассоциативность, дистрибутивность). Какая терминология используется для названий свойств операций умножения в начальных классах по разным образовательным программам?»; б) «Дайте определение массы и ее измерения. Какие способы нахождения массы известны младшим школьникам? Составьте задания на нахождение массы и ее измерения с использованием истории развития массы и ее единиц измерения у народов, населяющих Республику Бурятия».

Разработка новых дисциплин по выбору составляет основу третьего педагогического условия формирования математической компетенции у студентов профиля «начальное образование». Дисциплины по выбору позволяют усилить профессиональную направленность будущих учителей, расширить и углубить знания по математике и методике преподавания математики в начальной школе, учитывающих профессиональную и национально-региональную специфику. Примером тем дисциплин по выбору могут быть «Математическая компетентность будущих учителей начальных классов» или «Методико-математическая компетентность будущих учителей начальных классов».

На основании вышеизложенного об уровне формирования математической компетенции у студентов можно судить на основе следующих критериев: мотивация к математическому образованию, когнитивный и результативно-оценочный. Показатели данных критериев описаны в разработанной модели. В модели указаны уровни сформированности математической компетенции у студентов: базовый, повышенный и продвинутой. Базовый уровень характеризует определенные знания, умения и навыки, которыми владеет студент, но при этом испытывает затруднения при их практическом применении. Повышенный уровень определяется владением студентом теоретических знаний и практических умений, навыками самоанализа и удовлетворения своими результатами, но не до конца сконцентрированным при достижении цели. Продвинутой уровень сформированности характеризуется глубокими знаниями студента по математике, прочными умениями и навыками применения знаний на практике, их адекватной оценкой, творческим подходом к решению задач, стремлением к дальнейшему росту и развитию.

Таким образом, данная модель является, на наш взгляд, основой для формирования математической компетенции будущих учителей начальных классов и включает результативный аспект данного процесса, выраженный в уровнях сформированности указанной компетенции.

В заключение хотелось бы отметить, что в стенах Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова продолжается подготовка квалифицированных учителей начальных классов, о чем свидетельствует большое количество обучающихся, успешно окончивших школы и продолжающих свое обучение в вузах республики и за ее пределами.

### Литература

1. Анисова Т. Л. Математические компетенции бакалавров-инженеров: определение, категории, уровни и их оценка // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11–4. С. 493–497; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=8621> (дата обращения: 03.02.2022).
2. Кобзева Н. И. Профессиональные компетенции в контексте компетентностно-ориентированного подхода в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 5. С. 36–42.
3. Разливинских И. Н. Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 214 с.
4. Скворцова С. О., Гаевец Я. С. Структура методической компетентности учителя начальных классов в обучении математике // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4(11). С. 280–284.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

УДК 94(44)(075.3)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-150-153

### ОБРАЗ НАПОЛЕОНА НА СТРАНИЦАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

© **Забелина Мария Леонидовна**

магистрант,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
mari.zabelina.2497@mail.ru

Статья посвящена одной из самых выдающихся и узнаваемых личностей мировой истории — Наполеону I. Предметом данного исследования выступили оценки его государственной, военной и политической деятельности, а также то, как его интерпретируют на страницах школьных отечественных учебников, как авторы проводят анализ жизненного пути, карьеры военного, политика, императора Франции в рамках изложения глав и параграфов. Наполеона называют человеком нового времени, и заслуженно. Не вызывает сомнения и то, что Наполеон в разных своих ролях симпатичен не только историкам, но и методистам.

**Ключевые слова:** Наполеон, Франция, школьные учебники, преподавание истории в школе, Новое время.

### IMAGE OF NAPOLEON ON THE PAGES OF RUSSIAN SCHOOL TEXTBOOKS

*Maria L. Zabelina*

Master's Degree Student, Faculty of History,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
mari.zabelina.2497@mail.ru

The article is devoted to one of the most prominent and recognizable personalities in world history - Napoleon I. The subject of this study was the assessment of his state, military and political activities, as well as how he is interpreted on the pages of Russian school textbooks. The authors of school textbooks analyze the entire life path, the career of a military man, a politician, the emperor of France in the framework of the presentation of chapters and paragraphs of school textbooks. Napoleon is called a man of modern times. And it's well deserved. There is no doubt that Napoleon in his various roles is sympathetic not only to historians, but also to methodists.

*Keywords:* Napoleon, France, school textbooks, teaching history at school, Modern times.

С древних времен люди спорят о том, кто делает историю — народные массы или великие личности. Ответ прост — народные массы под предводительством личностей. Однако и народ, и герои могут создавать историю по отдельности. И та, и другая истины очень важны для изучения курса истории в школе. В переломные моменты истории правители, главнокомандующие, государственные или религиозные деятели при благоприятных обстоятельствах почти всегда оказывали решающее влияние на развитие регионов, городов или стран. Именно через личность как образ эпохи, через масштабы их действий учитель вовлекает школьников в курс истории. Школьники легче воспринимают историю именно через биографию персонажа, относящегося к той или иной эпохе. Но «уловить, от чего зависит роль личности: от нее самой, исторической ситуации, исторических законов, случайностей или от всего сразу, в какой комбинации и как именно — сложно... ответ в огромной степени зависит от избранного нами аспекта, угла и точки зрения, рассматрива-

емого периода и прочих релятивистских и методологических аспектов» [Гринин, 2010, с. 4].

Одну из самых первых попыток анализа вузовских, ссузовских и школьных учебников находим у Л. Р. Хут. Она занималась исследованием теоретико-методологических вопросов истории Нового времени [Хут, 2010, с. 3]. В своей работе Людмила Рашидовна доказывает, что все главы, параграфы и разделы учебников выстроены таким образом, чтобы школьники акцентировали свое внимание именно на личности. Это говорит нам прежде всего о том, что персонажи, воздействовавшие на ход истории, не ушли насовсем, они заняли место в учебниках. «Вообще школьные учебники нового поколения «очеловечены». Они буквально населены людьми, причем часто рядом соседствует известная историческая личность и «безымянный» герой истории» [Там же, с. 332].

Если сравнивать с учебниками истории советского периода, на страницах которых практически всеми основными действующими личностями и главными фигурами были исключительно предводители пролетариата и революционеры, сражающиеся за свободу и независимость, то современные российские учебники показывают на своих страницах великое множество историко-культурных личностей, а именно государственных и политических деятелей, идеологов, промышленников, ученых, ремесленников и деятелей искусства. К примеру, в одном только параграфе «Эпоха просвещения» учебника для учащихся 8-х классов «Новая история. 1800–1913» перечислены 21 имя и фамилия.

Разумеется, следует помнить о значительных различиях между человеком времени Наполеона и человеком из эпохи средневековья [Хейзинга, 1988, с. 20]. Важно и то, что человек Нового времени характеризуется совсем иначе, чем человек эпох средних веков. Он уверен в себе, открыт для всего нового, принимает на себя ответственность и способен действовать решительно. И именно таким современные авторы представляют образ Наполеона в школьных учебниках. Он был самой популярной личностью Нового времени, а также просто фигурой, никого не оставлявшей равнодушным.

Впервые школьники сталкиваются с Наполеоном в 8 классе в учебнике «Новая история. 1800–1913» [Юдовская, Баранов, Ванюшкина, 2010], где будущему генералу и императору выделено два обширных параграфа: «Консульство и образование наполеоновской империи» и «Разгром империи Наполеона. Венский конгресс». Надо отметить, что это обширные параграфы, с познавательным и интересным материалом, с разнообразием личностей, и у школьного учителя не вызывает трудности более подробно обозначить весь жизненный путь, пройденный Наполеоном к власти, а также этапы его военной и политической деятельности. Каждый период его жизни характеризуется всевозможными красочными суждениями, фразами, аллегориями и терминами. На первом этапе еще никому фактически не известный генерал Бонапарт представляется талантливым и одаренным полководцем, но с уже нашумевшим прошлым. Особое внимание уделено перевороту 18 брюмера, после которого Наполеон стал первым консулом из трех. На втором этапе характеризуется установившийся режим консульства во Франции, здесь авторы учебника описывают Наполеона как «сына революции» и главной политической личностью в стране, благодаря которому впервые за несколько лет устанавливается мир в стране. Уделено достаточно внимания и внутренней политике первого консула. На третьем этапе Наполеон представлен уже как император французов. Он гарантирует единство нации, старается установить в стране равноправие для всех классов, создавая свое, новое дворянство, куда преимущественно вошли военные и близкие друзья Наполеона, избавить народ от бедности и безработицы. Именно этот период — с 1804 по 1812 г. — время наивысшего взлета Наполеона как личности, как императора и как одного из лучших полководцев за всю историю человечества. В учебнике дается подробнейшая характеристика его деятельности. Вокруг границ Франции возникают нелегитимные страны, на троны которых Наполеон посадил своих ближайших родственников, в основном это были

брatья, военные генералы или маршалы. Сила нрава, характера, воли Наполеона была таковой, что его не сокрушил провальнyй поход на Россию в 1812 г. (Отечественная война). После возвращения во Францию император объявил новую мобилизацию и за несколько месяцев собрал армию, численностью не уступавшую образцу 1805 г., однако уступавшую боеспособностью (в основном она состояла из 15–17-летних необученных юношей), потому она была разбита в Битве народов под Лейпцигом. Потом следует изложение «100 дней» Наполеона (что он успел сделать за этот непродолжительный период) и битвы под Ватерлоо (1815 г.), крушение режима, империи, вся ответственность за которые ложится только на плечи императора, у авторов-составителей учебника это скорее вызывает жалость и симпатию к самой индивидуальности Наполеона, что он выступает героем, покончившим со старыми, монархическими порядками во Франции.

В параграфе, уделенном правлению Александра I и Отечественной войне 1812 г., индивидуальность Наполеона отходит на второй план. В нем главная роль отведена другим, а Наполеон участвует как дополнение к биографии русского императора.

Следующий учебник — «Всемирная история. История России и мира с древнейших времен до конца XIX в.» Н. В. Загладина [2006]. Здесь внимание акцентируется на индивидуальности Наполеона через проекцию следующих блоков: крушение режима Директории, государственный переворот 18 брюмера; учреждение консульства, а потом и империи; знаменитый Гражданский кодекс (кодекс Наполеона) — первый гражданский кодекс в Европе Нового времени; предпосылки и причины падения Наполеона и «Сто дней» [Загладин, Козленко, Загладина, 2005, 112 с.]. Следует подчеркнуть, что в данном учебнике, в отличие от предыдущего, учителю значительно труднее выделить периодизацию в политической карьере Наполеона. Но детально рассмотрена военная деятельность (кампании, походы, основные сражения): победа в войне с Австрией; неизбежность заключения Амьенского мира с Англией (1802 г.); войны антифранцузских и антинаполеоновских коалиций, знаменитая битва под Аустерлицем (1805 г.); разгром Пруссии под Йеной (1806 г.); Тильзитский мир с Россией и его результаты (1807 г.); вторжение французских войск на Пиренейский полуостров и подъем освободительного движения в Испании, начиная с Мадрида, и далее по всей Европе; создание Великой армии и печально знаменитый поход на Россию (1812 г.), ее крах и бегство, битва народов под Лейпцигом (1813 г.), вступление союзных войск в Париж и Венский конгресс [Загладин, Козленко, Загладина, 2005]. Персонажи, встречающиеся в этих двух параграфах и которым уделяется достаточно внимания, — Александр I, Фридрих-Вильгельм III, Франц II, Георг III, М.И. Кутузов, А. Веллингтон, Ш. Талейран, Ж. Фуше и конечно же сам Наполеон I. Все перечисленные фамилии так или иначе упомянуты на страницах учебника для школьников.

Собственно, сама личность Наполеона и его роль в истории Европы отходит на второй план в рамках параграфа «Наполеоновские войны». Автор, анализируя Наполеона, неэмоционален, скуп на выводы, практически не дает оценок, использует альтернат констатации фактов. Он описывает императора как расчетливую политическую машину, без эмоций и эпитетов, однако не подвергает сомнению, что Наполеон — успешный полководец, его победы исключительны, а поражения печальны. К примеру, поход на Россию в 1812 г. автор называет «стратегическим тупиком» в жизни Наполеона.

Также следует отметить, что составитель данного учебника по истории подчеркивает взаимосвязь Наполеона между внутрисемейными парадигмами и его внешней политикой; в учебнике говорится о формировании марионеточных государств вокруг Франции, руководили которыми родственники императора.

В учебнике «Всеобщая история» О. Ю. Климова, В. А. Земляницина, В. В. Носкова [2012] для учеников средних школ Наполеон описывается как человек новой эпохи не только для Франции, но и для Европы. Путь Наполеона начинается в 1793 г., когда он с

помощью артиллерии подавил мятеж на улицах Парижа. Авторы описывают его как решительного молодого генерала, решившегося стрелять из пушек на улицах столицы Франции [Всеобщая история, 2012, с. 92]. Дается весьма интересная оценка и политической деятельности Наполеона. Амьенский мир (1802 г.) с Англией назван как «венец мирной дипломатии Наполеона». Именно император как умелый руководитель содействовал стремительному воссозданию и взлету экономики Франции и тем самым превратил ее в первого соперника Англии в Европе. Отношениям Франции с Россией дается также занимательная характеристика. Авторы утверждают, что Александр I все больше уверялся в том, что главным врагом России является не Франция, а Англия, которая строила свое благополучие за счет вытеснения экономики стран Европы.

Все параграфы анализируемого учебника сопровождается весьма богатый визуальный аппарат. Художники изображают Наполеона в моменты славы: на Аркольском мосту, как первого консула за работой и императора французов на троне. Составители учебника настолько импонируют Наполеону, что оставляют за эгидами остальные исторические личности эпохи Наполеона. Стоит обозначить тот факт, что авторы учебника ставят на одну ступень с Наполеоном по популярности того времени только английского адмирала Горацио Нельсона. Битва под Аустерлицем и Трафальгарская битва (унесшая жизнь Нельсона, тем самым обессмертив его) охарактеризованы как два величайших сражения, которые полностью поменяли диспозицию сил на международной авансцене [Там же, с. 210–217].

Несомненно, что современные отечественные составители школьных учебников по истории пытаются максимально систематизировать исторический материал, объединив всеобщую (всемирную) и отечественную историю. Но все же уклон в сторону отечественной истории бесспорен. Всемирная история — древний мир, средние века, новое время отходят на второй план. С одной стороны, это правильно, т. к. материал ЕГЭ по истории подразумевает владение фактами именно по истории России. Но с иной стороны, это изрядное упущение и большой пробел в знаниях для школьников, потому что школьники часто путаются, не могут отличить Отечественную войну от Великой Отечественной войны, задают вопросы по Первой мировой и Второй мировой войнам. По убеждению современных школьных учителей, любовь к истории, к ее героям можно привить только на психоэмоциональном уровне, на историческом материале, который и порождает внутренний отклик у школьника.

### Литература

1. Всеобщая история. 10 класс: учебник для учащихся общеобразов. учреждений / О. Ю. Климов, В. А. Земляничин, В. В. Носков; под общ. ред. В. С. Мясникова. М.: Вестана-Граф, 2012. 336 с.
2. Гринин Л. Е. Личность в истории: эволюция взглядов // История и современность. 2010. № 2(12).
3. Загладин Н. В. Всемирная история. История России и мира с древнейших времен до конца XIX века: учебник для 10 класса. М., 2006. 400 с.
4. Загладин Н. В., Козленко С. И., Загладина Х. Т. Программа и тематическое планирование курса «Всемирная история. История России и мира с древнейших времен до наших дней». 10–11 классы. М., 2005. 112 с.
5. Хейзинга Й. Осень средневековья. М.: Наука, 1988. 768 с.
6. Хут Л. Р. Теоретико-методологические проблемы изучения истории Нового времени в отечественной историографии рубежа XX–XXI вв. / Московский пед. гос. ун-т; Адыгейский гос. ун-т. М.: Прометей, 2010. 703 с.
7. Юдовская А. Я., Баранов А. А., Ванюшкина Л. М. Всеобщая история нового времени 1800–1913. 8 кл.: учебник для общеобразов. учреждений. М., 2010. 270 с.

УДК 372.881.1

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-154-158

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ  
(СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД)**

© **Золтоева Ольга Филипповна**

кандидат филологических наук, доцент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

zoph2012@mail.ru

Насколько эффективна реализация социокультурного подхода при обучении диалогической речи через организацию содержания обучения на основе специально выделенных культурем и применение технологии обучения диалогической речи на основе сочетания индуктивного и дедуктивного подходов? Анализ результатов эксперимента показал состоятельность гипотезы о том, что обучение на основе социокультурного подхода при сочетании индуктивного и дедуктивного методов предполагает конечные эффективные изменения в социокультурной компетенции студентов, изучающих китайский язык.

**Ключевые слова:** методика обучения, китайский язык, диалогическая речь, социокультурный подход, индуктивный и дедуктивный подходы, сочетание, эффективность.

CHINESE DIALOGIC SPEECH TEACHING TECHNOLOGIES  
(SOCIOCULTURAL APPROACH):  
EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS

*Olga F. Zoltoeva*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

zoph2012@mail.ru

How effective is the implementation of the sociocultural approach in teaching dialogic speech through the organization of learning content based on specially identified culturally marked phenomena and the use of technology for teaching dialogic speech based on the combination of inductive and deductive approaches? The analysis of the results showed the validity of the hypothesis that learning based on a sociocultural approach with the combination of inductive and deductive approaches implies final effective changes in the sociocultural competence development among students studying Chinese.

**Keywords:** Teaching methodology, Chinese language, dialogical speech, sociocultural approach, inductive and deductive approaches, combination, efficiency.

С целью проверки гипотезы о том, что сочетание дедуктивного и индуктивного путей способствует более эффективному обучению диалогической речи на основе социокультурного подхода, было проведено экспериментальное обучение. В эксперименте участвовали контрольная и экспериментальная группы студентов второго курса бакалавриата первого года обучения, неспециалитет. Количество часов, отводимых на изучение китайского языка в обеих группах, одинаковое — 4 часа в неделю. В каждой группе по 8 студентов, уровень обученности примерно равный. В целом учащиеся характеризуются положительно, хотя и отмечались некоторые погрешности в подготовке домашних заданий, посещаемости. Экспериментальное обучение проходило в течение 3 занятий, было затрачено 6 аудиторных часов.

В качестве экспериментального материала была выбрана тема «Приглашение на день рождения». Обучение проводилось на основе учебника 新实用汉语课本 / Новый практический курс китайского языка. Ч. 1-я (Пекин, 2008). В качестве аудиовизуальной наглядности были использованы видеосюжеты по теме «Приглашение на день рождения», составленные с учетом особенностей культуры и менталитета носителей китайского языка в соответствии с принятыми речевыми нормами. С методической точки зрения видео является наиболее эффективным видом наглядности, так как демонстрирует аутентичное языковое общение, создает атмосферу реальной языковой коммуникации, помогает ускорить учебный процесс. Аудиовизуальная наглядность оказывает большую помощь в формировании мотивации к изучению любого иностранного языка.

В контрольной группе обучение диалогической речи осуществлялось на основе традиционного дедуктивного подхода, наиболее часто используемого в практике преподавания иностранного языка. В экспериментальной группе обучение строилось на сочетании дедуктивного и индуктивного подходов.

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: 1-й этап — предэкспериментальный срез; 2-й этап — экспериментальное обучение и 3-й этап — постэкспериментальный срез.

Цель предэкспериментального среза состояла в том, чтобы определить уровень сформированности умений вести диалог и социокультурной компетенции. Студентам было предложено задание — разыграть диалог по ситуации: «Представь, что ты встретил китайского друга. Он пригласил тебя на свой день рождения. Поздравь друга и подари ему подарок». Все составленные студентами диалоги были проанализированы по следующим характеристикам: 1) решение коммуникативной задачи, 2) аутентичность вербально/невербального поведения, 3) средства языковой экспрессии, 4) объем диалога (количество реплик), 5) разнообразие реплик, 6) темпоральные характеристики диалога (паузация), 7) нормативность языкового оформления (относительная правильность речи, ее нормативная грамматическая, лексическая и фонетическая оформленность).

Данные предэкспериментального среза показали, что уровень обученности в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаковый. Решение коммуникативной задачи и остальные шесть критериев диалога оценивались по 10-балльной шкале. Результаты предэкспериментального среза представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Результаты предэкспериментального среза в группе 1 (экспериментальной)**

№	Ф.И.	Решение КЗ	Аутентичность верб./неверб. поведения	Средства языковой экспрессии	Объем диалога (кол-во реплик)	Разнообразие реплик	Темпоральные характеристики диалог. речи	Нормативность языкового оформления
1	Студент Э1	10	7	7	7	7	7	7
2	Студент Э2	5	5	5	5	6	6	6
3	Студент Э3	10	6	5	7	5	7	6
4	Студент Э4	5	5	5	5	5	5	5
5	Студент Э5	10	5	6	6	6	5	6
6	Студент Э6	10	6	5	6	6	6	6
7	Студент Э7	10	8	7	7	7	8	7
8	Студент Э8	10	8	5	7	7	8	7
		8,7	6,2	5,6	6,2	6,1	6,5	6,2

Таблица 2

**Результаты предэкспериментального среза в группе 2 (контрольной)**

№	Ф.И.	Решение КЗ	Аутентичность верб./неверб. поведения	Средства языковой экспрессии	Объем диалога (кол-во реплик)	Разнообразие реплик	Темпоральные характеристики диалог. речи	Нормативность языкового оформления речи
1	Студент К1	5	5	6	5	5	5	6
2	Студент К2	5	5	5	5	5	5	5
3	Студент К3	10	6	7	6	7	7	7
4	Студент К4	10	6	7	6	7	8	7
5	Студент К5	10	6	7	8	6	8	8
6	Студент К6	10	6	6	7	7	7	7
7	Студент К7	10	6	7	6	7	6	7
8	Студент К8	10	6	6	6	7	7	7
		8,7	5,9	6	6,1	6,1	6,6	6,5

Экспериментальное обучение по разработанной технологии проводилось в экспериментальной группе в течение шести занятий. Целью эксперимента являлась проверка правильности гипотезы о том, что обучение диалогической речи на основе социокультурного подхода эффективнее при условии сочетания дедуктивного и индуктивного путей. Технология обучения диалогической речи по ситуации «Приглашение на день рождения» включала в себя три этапа: подготовительный этап, этап освоения диалогообразцов и их трансформация, творческий этап. В контрольной группе обучение диалогической речи проводилось на основе традиционного подхода.

По результатам работы был проведен постэкспериментальный срез в обеих группах. Цель такого среза состояла в выявлении качественных изменений в уровне сформированности умений диалогической речи, обучение которой проводилось путем сочетания двух подходов, а также в выявлении изменений в социокультурной компетенции студентов. Студентам была предложена ситуация, схожая с ситуацией предэкспериментального среза: «Представь, что ты встретил друга. Оказалось, вы приглашены на свадьбу вашего старого знакомого. Договоритесь о покупке подарка. Поздравьте и подарите подарки». Ситуации в целом похожи, потому проследить динамику изменений после экспериментального обучения было достаточно легко.

Данные таблицы 3 и 4 демонстрируют полученные результаты.

Таблица 3

**Результаты постэкспериментального среза в группе 1 (экспериментальной)**

№	Ф.И.	Решение КЗ	Аутентичность верб./неверб. поведения	Средства языковой экспрессии	Объем диалога (кол-во реплик)	Разнообразие реплик	Темпоральные характеристики диалог. речи	Нормативность языкового оформления
1	Студент Э1	10	8	9	8	9	9	8
2	Студент Э2	10	8	8	8	8	8	7

Окончание табл. 3

3	Студент Э3	10	10	9	9	9	9	9
4	Студент Э4	10	7	7	7	8	8	7
5	Студент Э5	10	10	9	9	9	10	9
6	Студент Э6	10	8	8	8	8	8	8
7	Студент Э7	10	10	10	10	10	9	9
8	Студент Э8	10	10	10	10	10	10	9
		10	8,8	8,7	8,6	8,8	8,8	8,3

Таблица 4

**Результаты постэкспериментального среза в группе 2 (контрольной)**

№	Ф.И.	Решение КЗ	Аутентичность верб./неверб. поведения	Средства языковой экспрессии	Объем диалога (кол-во реплик)	Разнообразие реплик	Темпоральные характеристики диалог. речи	Нормативность языкового оформления
1	Студент К1	10	6	6	6	6	6	6
2	Студент К2	6	5	5	5	6	6	6
3	Студент К3	10	7	7	8	7	8	7
4	Студент К4	10	6	7	7	6	7	8
5	Студент К5	10	7	8	8	8	8	7
6	Студент К6	10	7	7	7	7	8	7
7	Студент К7	10	8	7	7	7	7	7
8	Студент К8	10	7	7	7	8	8	7
		9,5	6,6	6,7	6,9	6,8	7,2	6,7

Для убедительного доказательства правильности использованной технологии обучения был проведен сравнительный анализ средних показателей по критериям оценки умений вести диалог в экспериментальной и контрольной группах в пред- и постэкспериментальном срезе. В сводной таблице 5 отражены результаты срезов, проведенных в двух группах.

Таблица 5

**Средние показатели по группам. Результаты пред- и постэкспериментальных срезов по уровню сформированности умений диалогической речи**

Группа	Решение КЗ		Аутентичность верб./неверб. поведения		Средства языковой экспрессии		Объем диалога (кол-во реплик)		Разнообразие реплик		Темпоральные характеристики диалог. речи		Нормативность языкового оформления	
	пред.	пост.	пред.	пост.	пред.	пост.	пред.	пост.	пред.	пост.	пред.	пост.	пред.	пост.
1 (экс.)	8,7	10	6,2	8,8	5,6	8,7	6,2	8,6	6,1	8,8	6,5	8,8	6,2	8,3
2 (контр.)	8,7	9,5	5,9	6,6	6	6,7	6,1	6,9	6,1	6,8	6,6	7,2	6,5	6,7

Результаты свидетельствуют о динамике изменений в обеих группах. Как видно, студенты на предэкспериментальном срезе одинаково справились с решением коммуникатив-

ной задачи. В каждой из групп показатель равняется 8,7. После экспериментального обучения показатели по этому критерию значительно улучшились в группе 1 (экспериментальной), по сравнению с группой 2 (контрольной): 10/9,5. Что касается остальных параметров оценки диалогической речи на предэкспериментальном срезе, можно заключить, что обе группы в целом показали одинаковый уровень обученности на данном срезе.

Изменение показателей в лучшую или худшую стороны после экспериментального обучения показано в таблице 6. Динамика изменений в каждом из критериев дана в пропорциональном отношении. Показатели вычислялись путем деления данных постэкспериментального среза на данные предэкспериментального среза обеих групп.

Таблица 6

		1 (экспер. гр.)	2 (контр. гр.)
1	Решение коммуникативной задачи	1,14	1,09
2	Аутентичность неверб./верб. поведения	1,41	1,11
3	Средства языковой экспрессии	1,55	1,11
4	Объем диалога (кол-во реплик)	1,38	1,13
5	Разнообразии реплик	1,44	1,11
6	Темпоральные характеристики диалогической речи	1,35	1,09
7	Нормативность языкового оформления	1,33	1,03

Таким образом, можно заключить, что студенты экспериментальной группы, в которой обучение диалогической речи было организовано по технологии, направленной на реализацию социокультурной компетенции, продемонстрировали более высокие показатели. Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что при обучении диалогической речи на основе социокультурного подхода наибольшую эффективность имеет сочетание индуктивного и дедуктивного подходов. Обучение на основе социокультурного подхода создает благоприятные условия для более эффективного формирования у студентов социокультурной компетенции.

УДК 159.955-053.5  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-159-163

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© **Каршиганов Наурызбай Каирович**  
докторант ОП «История»  
nkarsiganov@gmail.com

© **Отепова Гульфира Елубаевна**  
доктор исторических наук, профессор  
g.otepova.hist@mail.ru

НАО «Павлодарский государственный университет»  
Республика Казахстан, г. Павлодар

В статье авторы раскрывают сущность интеллектуальных игр в современной образовательной среде и рассматривают наиболее популярные форматы проведения данного типа игр в учебной и воспитательной работе школ. Выявляя самые востребованные интеллектуальные викторины, авторы описывают их, объясняют причины их популярности, а также анализируют их схожести и различия. Кроме этого в работе подробно разбирается сущность вопросов интеллектуальных игр, алгоритм ответа на них, а также предлагается технология применения интеллектуальных игр на уроках истории.

**Ключевые слова:** интеллектуальная игра, урок истории, критическое мышление, алгоритм ответа, аналитическое мышление.

### INTELLECTUAL GAME AS A FACTOR FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING AMONG SCHOOLCHILDREN'S

*Nauryzbai K. Karshiganov*  
Doctoral Student  
nkarsiganov@gmail.com

*Gulfira E. Otepova*  
Dr. Sci. (Hist.), Prof.  
g.otepova.hist@mail.ru

Pavlodar State University  
Pavlodar, Russia

In this article, the authors reveal the essence of intellectual games in the modern educational environment and consider the most popular formats for conducting this type of games in the educational and educational work of schools. Revealing the most popular intellectual quizzes in the school environment, the authors describe them, explaining the reasons for their popularity, and also sort out their similarities and differences. In addition, the paper analyzes in detail the essence of the questions of mind games, the algorithm for answering them, and also proposes a technology for using mind games in history lessons.

**Keywords:** intellectual game, History lesson, critical thinking, response algorithm, analytical thinking.

На современном этапе, в век информационных технологий, для повышения интереса обучающихся к получению знаний и качества образования педагогами передовых стран мира разрабатываются различные авторские методики. Актуальность и особую востребованность приобретают авторские методики, в основу которых заложен такой феномен

человеческой деятельности, как игра. Феномен игры как элемент культуры, метод психотерапии и средство познания изучается давно. Еще Гераклит рассматривал детскую игру как своеобразную модель Вселенной: «Вечность — ребенок, забавляющийся игрой в шахматы, царство — принадлежит ребенку» [Локк, 1897, с. 46].

XXI век — это век инноваций, компьютерных технологий, цифровизации всех сфер человеческой деятельности. Подрастающее поколение все больше и больше втягивается через игры во взрослую жизнь, ассоциирует себя с героями компьютерных игр. Поэтому игровые технологии сейчас широко и активно применяются в образовательном процессе. Основой игровых технологий являются интеллектуальные игры. «Интеллектуальная игра, по мнению Б. Р. Мандела [2017], — это индивидуальное или (чаще) коллективное выполнение заданий, требующих применения продуктивного мышления для познания предметной и социальной действительности в условиях ограниченного времени и сознания». Безусловно, широкое применение различных видов игр в образовательном и воспитательном процессе обусловлено функциями, которые заложены в самом понятии «игра». Для интеллектуальных игр наиболее важными являются:

- дидактическая функция, предусматривающая облегчение вхождения учащегося в мир знаний, постижения им основ наук, приобщения к социокультурному наследию;
- развивающая функция, позволяющая игрокам совершенствовать свои навыки (интеллектуальные, творческие и т. д.);
- соревновательная функция, предполагающая, что в игре обязательны элемент состязания среди участников. Соответственно, в игре должны участвовать как минимум две противоборствующие стороны;
- развлекательная функция, благодаря которой участники игры должны получать удовольствие от происходящего процесса;
- диагностическая функция, дающая возможность отслеживать динамику интеллектуального, творческого и эмоционального роста человека;
- мотивирующая функция, побуждающая участников к обучению и совершенствованию своих знаний и умений, расширению кругозора и т. д.

Все вышеперечисленные функции позволили интеллектуальным играм завоевать популярность у большого количества людей. Свидетельством этому являются различные интеллектуальные викторины, появившиеся на телевидении, как отечественном, так и зарубежном. Наибольшей популярностью среди постсоветской аудитории пользуются такие телевизионные интеллектуальные передачи как «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Умники и умницы», «Кто возьмет миллион?», «Слабое звено», «Сто к одному», «Самый умный» и т. д. [Вакку, 2019]. Среди подобных казахстанских передач самыми известными среди любителей этого жанра являются программы «Лидер XXI века» и «Интеллектуальная олимпиада». Каждая из этих игр имеет свои правила, формат проведения, концепцию. Также они отличаются по количеству и возрасту участников, принципам их отбора на игру, противоборствующим сторонам, типам вопросов.

Большая популярность этих игр у телеаудитории стала причиной повсеместного использования их адаптированных версий для учеников школ, учащихся колледжей и студентов. За несколько лет появилось множество региональных, школьных и студенческих лиг. Проанализировав планы школ по учебной и воспитательной работе за несколько лет, мы пришли к выводу, что наиболее часто организовываются такие интеллектуальные викторины, как «Что? Где? Когда?» и «Своя игра». Несомненно, для того, чтобы получить максимальную пользу от организации подобных игр, необходимо разобраться в сущности этих викторин, их формате, правилах, методах организации и т. д.

Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?» (далее ЧГК) является оригинальным продуктом российского телевидения. Автором этой телевикторины является В. Я. Вороши-

лов. На сегодняшний день ЧГК стала по-настоящему народной передачей. Достаточно сказать, что в социальной сети Инстаграм у этой игры насчитывается 112 тыс. подписчиков, а на канале ЧГК в видеохостинге Youtube — 174 тыс. человек, что является наилучшим показателем среди интеллектуальных передач. Более того, количество просмотров на том же видеохостинге достигает 7 млн. Также об успешности интеллектуальной игры свидетельствует тот факт, что на данный момент клуб ЧГК является элитарным, т. е. претенденты, желающие играть в телевизионную версию игры, должны пройти жесткий отбор, и только после этого могут вступить в какую-либо команду. Хотя изначально, в первый этап становления игры, команды комплектовались из студентов вузов, приглашенных лично В. Я. Ворошиловым. Формат проведения чемпионата у телеверсии не изменялся много лет, сезон обычно состоит из четырех игр — в весенний, летний, осенний и зимний периоды [Что? Где? Когда?: эл. ресурс]. ЧГК — командная игра. В телеверсии команда состоит из шести человек, у которой есть капитан, выбирающий, по его мнению, самую подходящую версию ответа. Противостоят им телезрители, присылающие свои вопросы по электронной и обычной почте. Игра идет до шести очков, при количестве раундов от 6 до 11. Время на раздумье — одна минута. Вопросы могут задаваться в разных вариантах: в виде простого текста, в формате «черный ящик», в виде видео вопроса с небольшой сценкой и т. д. Также одной из отличительных черт вопросов ЧГК является то, что для дачи ответа необходимо прийти к нему через аналитические и логические суждения, умозаключения, абстрагирование. Игрокам нужно подключить все свои интеллектуальные ресурсы, использовать методы анализа, синтеза, дедукции, индукции и т. д. Во время обсуждения вопроса игрокам необходимо изложить свои варианты ответа командникам, слушать друг друга, опровергать неподходящие версии, принимать или соглашаться с наиболее вероятными версиями других участников. Капитану команды необходимо выбрать верный, по его мнению, вариант ответа, а также назначить участника, которому предстоит ответить на задаваемый вопрос. Соответственно, выбранному игроку нужно точно сформулировать свой ответ, по возможности не давая поводов усомниться в его однозначности и не вдаваясь в ненужные подробности, т. к. любая неточность может повлиять на решение ведущего засчитывать версию как верную или нет.

Интеллектуальная телевикторина «Своя игра» является адаптированной американской передачей «Jeopardy», автором которой является Мерв Гриффин [Своя игра: эл. ресурс]. Суть игры заключается в том, что участники отвечают на вопросы из области общих знаний: каждый вопрос представлен в виде утверждения о некоем предмете, а игрок должен дать свой ответ в форме вопроса, назвав искомый предмет. «Своя игра» — викторина, которая проходит в личном первенстве, как правило, среди трех участников. Отличается от своего американского аналога лишь большим количеством раундов: в американской передаче всего два раунда, в российской — три. Вопросы поделены по различным темам, а также по количеству начисляемых очков в зависимости от сложности. Дал ли игрок верный или неверный ответ, ему начисляется или отнимается определенное количество баллов. Кроме того, в «Своей игре» есть вопросы категории «Аукцион», предполагающий торги между участниками игры за возможность на него ответить, и «Кот в мешке», при попадании на него участник должен этот вопрос передать сопернику, тем временем соперник, узнав тему вопроса, делает ставку. Как упоминалось ранее, игра проходит в три тура, по истечении которых наступает финал, куда попадают лишь игроки, имеющие положительный баланс очков. Участники финала выбирают тему для его розыгрыша и перед тем как им будет прочтен вопрос, делают ставку. Побеждает один игрок, набравший наибольшее количество очков.

Без сомнения, если сравнивать ЧГК и «Свою игру», можно выделить и сходства, и различия. Эти две викторины сочетают в себе все те свойства, которые и должны присут-

ствовать в игре в ее широком понимании: наличие противоборствующих сторон, состязательность, получение удовольствия от игры ее участниками, элемент импровизации, жесткие правила. Отличия же заключаются в формате проведения игры, составе противоборствующих сторон, количестве раундов. Все эти черты видны и сразу же бросаются в глаза при просмотре этих игр, однако если посмотреть глубже, мы понимаем, что определяющим элементом этих игр, в корне отличающим их друг от друга, являются вопросы. В ЧГК это сложные по конструкции и формулировке, «многослойные» вопросы, которые зачастую требуют от отвечающих одновременного применения нескольких методов раскрытия сути вопроса. Наиболее полный пример разбора вопросов, ход анализа описаны в книге «Феномен игры» В. Я. Ворошилова [1982].

В вопросах «Своей игры» редко прослеживается какая-либо сложная конструкция, чаще всего, как уже упоминалось выше, вопрос состоит в описании определенного факта и необходимости вместо местоимения (указательного или личного в 3-м лице) в вопросе поставить верный ответ. В качестве примера рассмотрим несколько вопросов из телевизионной версии «Своей игры». В викторине от 30.01.2022 г. в 1-м туре темы «Собачья жизнь» за 300 баллов был задан вопрос «Свою любимую лайку император Александр III назвал в честь далекого полуострова». Чтобы ответить на данный вопрос, нужно выделить «слова-подсказки», которые указывают нам направление для рассуждения. Итак, во-первых, Александр III — российский император, следовательно, скорее всего «далекий остров» должен быть российским. А так как мы знаем, что в «Своей игре» в основном задаются вопросы на знание общеизвестных фактов, то первым дальним островом Российской империи, который приходит на ум, является Камчатка, что и есть верный ответ. В качестве еще одного примера можем взять вопрос из той же передачи 1-го тура за 100 баллов темы «Архитекторы»: «Для военной кампании в Дакии конструктор и архитектор Апполодор Дамасский построил километровый мост через эту реку». Анализируя вопрос, мы обращаем внимание на прозвучавшее название местности: Дакия — историческая область, находящаяся на севере Балканского полуострова. Словосочетание «километровый мост» означает, что река, протекавшая в той местности, весьма широкая. Следовательно, приходим к выводу, что речь идет о Дунае — крупнейшей реке Балканского полуострова.

Разбирая вопросы ЧГК и «Своей игры», мы приходим к выводу, что они имеют не только определенную конструкцию, уровень сложности и т. д., но и свой собственный алгоритм решения. Для дачи верного ответа игрокам необходимо использовать такие методы мышления, как анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование и т. д. Для вопросов «Своей игры» подобный алгоритм обычно включает 1–3 мыслительных действия. А для разбора вопроса ЧГК необходимо провести намного больше аналитических, моделирующих, критических и иных мыслительных операций. Для поиска ответа на вопрос в ЧГК используется метод «мозгового штурма», являющийся одним из эффективных методов, применяемых в командных интеллектуальных играх для решения сложных проблем. Проведение сеансов «мозгового штурма» существенно активизирует всех участников игры, создает повышенный психологический настрой и в итоге повышает эффективность занятий [Боева, 2021]. Безусловно, вопросы ЧГК на порядок сложнее, чем в «Своей игре», поэтому и формат игры, и количество вопросов у них совершенно разные. Однако, как мы заметили, обе игры заставляют участников совершать сложные, многоступенчатые мыслительные действия. Возможно, такие интеллектуальные игры вполне уместно сравнивать с шахматами, польза которых для памяти и мышления сейчас не вызывают сомнений.

Принимая во внимание эти факторы, мы считаем, что будет целесообразно использовать элементы этих игр на уроках истории, так как одна из задач предмета — развитие навыков критического, творческого и аналитического мышления. Весьма эффективным

представляется использование на уроках истории не отдельно ЧГК или «Своей игры», а комбинирование туров этих викторин. В силу ограниченности времени урока необходимо хронометраж игры вместить в 3 тура, а также проводить викторину, сформировав команды из учеников. Первый тур может быть разминочным, с вопросами в виде тестов и вариантами ответов. Важно придерживаться принципа нарастания сложности вопросов, поэтому первый тур должен быть несложным, плавно вводящим учеников в игру. Второй тур целесообразно проводить, адаптируя викторину «Своя игра», т. к. ее вопросы можно разделить по темам и по сложности. Количество тем может варьироваться от 3 до 6, а вопросов по каждой теме — от 3 до 5. Именно во втором туре ученики смогут усваивать и запоминать большее количество знаний, исторических фактов. Третий тур должен включать себя вопросы по типу ЧГК, задачей которых будет развитие аналитического, критического и творческого мышления. В ходе обсуждения команды будут использовать «мозговую штурм», используя всевозможные методы мышления, отмечая неверные варианты и подбирая наиболее подходящий ответ. Важным условием игры является ограниченность во времени, что заставит учеников быстрее рассуждать и активизирует их мыслительные действия.

Таким образом, при условии постоянного участия в подобных викторинах мы можем добиться у школьников развития навыков аналитического, творческого, критического мышления, подобно тому как тренеры получают от юных шахматистов прогресс благодаря решению задач «мат в один, два хода» и более сложных комбинаций.

### **Литература**

1. Локк Д. Мысли о воспитании. СПб., 1897.
2. Мандель Б. Р. Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика. М., 2017. 343 с.
3. Вакку Г. В. и др. Особенности интеллектуальной игры на российском телевидении // Вестник ЧГПУ им. Яковлева. 2019. №4. С. 23–29.
4. Что? Где? Когда? [Электронный ресурс]. URL: <http://chgk.tvigra.ru> (дата обращения: 25.01.2022).
5. Своя игра [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 25.01.2022).
6. Ворошилов В. Я. Феномен игры. М.: Советская Россия, 1982. 10 с.
7. Боева О. М. Педагогический феномен интеллектуальной игры // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 1. С. 141–147.

УДК 372.811.1  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-164-167

### РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ МОНОЛОГА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ОПИСАНИЕ

© **Коренева Марина Радиевна**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
marina\_cor@mail.ru

В статье представлены результаты проверки уровня сформированности компенсаторных умений монологической речи. Под компенсаторными умениями понимается способность выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств при получении и приеме информации. Одним из способов выявления уровня сформированности указанных умений является описание с опорой на визуально-содержательную составляющую опору, которая позволяет прогнозировать трудности лексического характера и определять уровень развития компенсаторных умений. Анализ полученных работ свидетельствует, что студенты с разным уровнем языковой подготовки используют компенсаторные умения. Поскольку указанные умения в работах студентов актуализируются комплексно, сочетаясь друг с другом, данный факт свидетельствует о достаточно хорошем уровне их сформированности.

**Ключевые слова:** компенсаторное умение, монологическая речь, описание.

### RESULTS OF TESTING DEVELOPING MONOLOGUE COMPENSATORY SKILLS THROUGH DESCRIPTION AMONG UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

*Marina R. Koreneva*

Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
marina\_cor@mail.ru

The paper presents the results of testing monologue compensatory skills among University students learning French as a foreign language. Compensatory skills are considered to be the ability to come over a difficult situation in terms of a lack of language means while producing and receiving information. One of the ways to identify their level of development is a description based on a visual-content support, which allows predicting lexical difficulties and determining the level of the skills. The analysis of the received results testifies that students with different language levels use compensatory skills. The fact that the skills are implemented in a complex way indicates a good level of their development.

*Keywords:* compensatory skills, monologue, description.

В научной литературе описание определяется как тип речи, при помощи которого изображается какое-либо явление действительности. В описании больше всего используются слова, обозначающие качества, свойства предметов, широко используются синонимы. Описание как объект обучения иностранным языкам входит в учебные программы языковых вузов. В целях нашего исследования описание использовалось как способ определения уровня сформированности компенсаторных умений (далее КУ) монологической речи студентов специализированного факультета. Под компенсаторными умениями в лингводидактике понимается способность выходить из положения при нехватке ино-

язычных языковых средств для того, чтобы восстановить прерванный процесс коммуникации [Коренева, 2009, с.47].

В течение семестра студенты целенаправленно изучали языковые, речевые средства, позволяющие компенсировать в случае необходимости и развивать свои КУ. В качестве заключительной работы был проведен срез уровня сформированности указанных умений. Перед обучаемыми была поставлена коммуникативная задача сделать описание на основе визуально-содержательной опоры-картинки. Она подбиралась таким образом, чтобы заложить потенциальные трудности для обучающихся в виде незнакомых лексических единиц. Речевые ответы записывались на диктофон и далее анализировались с позиций использования КУ.

Анализ речи студентов свидетельствует о том, что все они справились с коммуникативной задачей; их речь носила характер связанного рассказа. Уровень сжатия содержания являлся минимальным, отсутствовали опущения, уход от темы высказывания. Наиболее частотными компенсаторными умениями являлись следующие: умение делать функциональное, интерактивное описание, описание общих и частных свойств предметов, парафразирования. Далее по частотности применения следуют умения употреблять родовое слово, синонимы; реже — умения использовать комментарий-интерпретацию, ассоциации; в одной работе встречаюся факультативные умения использования аналогии и слов из родного языка (см. подробнее о компенсаторных умениях: [Коренева, 2009, с. 76–77]). Анализ монологических высказываний показал, что УК актуализируются комплексно, наблюдается своего рода сочетание умений (см. табл.).

Выбор КУ зависит от уникального предметного, эмоционального, ситуативного и прочего опыта индивида. Именно этот опыт определяет наиболее значимые для конкретного человека признаки предметов и субъектов, а также их отношения в описании [Там же, с. 134].

По мнению А. А. Пойменовой, за основу берется тот признак отношений, который является наиболее актуальным для адекватного восприятия адресатом информации и квалифицируется как субъективно-ключевой [1999, с. 8]. Натолкнувшись на невозможность лексикализировать субъективно-ключевые признаки предметов, субъектов окружающей действительности, а также их отношения, пользователь иностранным языком обращается к определенным языковым и речевым средствам, которые, по его мнению, в состоянии передать указанные признаки [Коренева, 2009, с. 134]. В результате использования выбранных языковых и речевых средств актуализируются компенсаторные умения.

Следует заметить, что не все работы студентов характеризуются «обилием» КУ. Те студенты, чей уровень языковой подготовки является достаточно высоким, использовали слова и выражения, которые они знают, для обозначения ряда предметов и явлений. Тем не менее в работах сильных студентов также можно выделить практически все указанные компенсаторные умения. В качестве примера нам хотелось бы привести фрагменты работ студентов, условно отнесенных к слабой и сильной группам.

*Пример работы слабой студентки [Там же, с. 135]:*

«Sur cette image il y a beaucoup de monde: des femmes, des hommes, des enfants. Au milieu de cette image on peut voir une femme sur laquelle est mis un costume pour se baigner. Au coin gauche il y a une grosse femme avec trois ballots. A côté d'elle se trouvent trois garçons. Les deux garçons sont comme garçons, mais le troisième est très intéressant. Sur son visage il y a un objet qui est utilisé pour respirer sous l'eau. Cela est fait de verre, caoutchouc, plastique. Aux pieds il y a des choses qui sont associées aux mains de poisson. Ça sert à nager mieux. Cela est destiné pour les hommes qui aiment nager sous l'eau. Près d'eux se trouve un garçon qui veut jouer au tennis. Dans sa main gauche il tient une chose à l'aide de laquelle on peut jouer au tennis. Elle est assez longue, cela est fait de bois. Cette chose ressemble à la pelle, mais à la

place de fer se trouve un filet» — «На этой картинке много людей — мужчин, женщин, детей. В центре картинке можно видеть одну женщину, на которой надет костюм, чтобы плавать. В левом углу находится полная женщина с тремя сумками. В стороне от нее стоят трое мальчиков. Два мальчика как мальчики, а третий мальчик — очень интересный. На его лице находится предмет, который используется, чтобы дышать под водой. Это сделано из стекла, резины и пластика. На ступнях находятся некоторые штуки, которые ассоциируются с рыбьими руками. Это служит, чтобы лучше плавать. Это предназначено для людей, которые любят плавать под водой. Около них стоит один мальчик, который хочет играть в теннис. В своей левой руке он держит одну вещь, с помощью которой можно играть в теннис. Она достаточно длинная, это сделано из дерева. Эта вещь похожа на лопату, только вместо железа там находится сетка».

*Пример работы сильной студентки [Коренева, 2009, с. 135–136]:*

«La fille a une chose de la forme ronde qui est destinée surtout pour les enfants et qui sert à surnager. C’est un truc plein d’air et à l’aide duquel on peut être au-dessus de l’eau. Les personnes qui sont en face de ces enfants sont aussi revenues de la plage. Une d’elles, une femme, a un masque spécial qui contient un tube. Cette masque est utilisée pour nager sous l’eau. Le tube permet de respirer» — «У девочки есть вещь круглой формы, которая служит для того, чтобы держаться на поверхности. Это штука наполнена воздухом, с ее помощью можно находиться поверх воды. Люди, которые находятся напротив этих детей, тоже вернулись с пляжа. У одного из них, у женщины, есть специальная маска, которая содержит трубку. Эта маска используется, чтобы плавать под водой. Трубка позволяет дышать»).

Как видно из приведенных примеров, студенты с различной языковой подготовкой применяют КУ при дефиците языковых средств. Очень часто они уточняют ряд признаков, если им кажется, что воображаемый адресат может не понять, о чем идет речь, то есть для описания одного и того же предмета применяют различные КУ. В этом смысле указанные отрывки являются своего рода комментированием, поскольку последнее может принимать форму небольшого рассказа. Эти и другие факты позволяют предположить, что компенсаторные умения студентов сформированы в достаточной мере и нуждаются лишь в дальнейшем развитии.

Таблица

**Использование компенсаторных умений монолога**

Перечень КУ монолога	Использование КУ умений в высказываниях студентов	Примеры актуализации КУ из высказываний студентов
Употребление синонимов	+	<i>Un tube</i> (трубка для дыхания)
Употребление перифразы	–	–
Употребление родового имени	+	<i>une chose</i> (вещь), <i>des gens</i> (люди)
Употребление субституции	+	<i>un objet</i> (предмет), <i>un truc</i> (штука), др.
Применение знаний о словообразовании	–	–
Использование ассоциаций	+	<i>Leur air fait penser qu’ils sont touristes</i> (Их вид заставляет предположить, что они туристы)
Применение аналогии	+	<i>le bikini</i> (бикини)

Использование слов из родного языка	+	<i>la baranka</i> в предложении <i>Cet objet est associé à la baranka</i> (Этот предмет ассоциируется с баранкой)
Функциональное описание	+	<i>Cet objet est utilisé pour sauver qqn ou on le prend quand on ne sait pas nager</i> (Этот предмет используется для спасения кого-либо или его берут, когда не умеют плавать)
Интерактивное описание	+	<i>A côté de lui se trouvent trois garçons</i> (В стороне от него находятся три мальчика)
Описание общих свойств	+	<i>Une chose en caoutchouc qui sert à nager</i> (Круглая вещь из резины, которая служит для того, чтобы плавать)
Описание частных свойств	+	<i>Ce truc-là rend la natation plus facile</i> (Эта штука делает плавание более легким)
Использование парафразы	+	<i>Sur le cou d'un homme est suspendu un appareil qui est utilisé pour photographier</i> (На шее одного мужчины висит аппарат, используемый, чтобы фотографировать).
Использование комментария-интерпретации	+	<i>Dans sa main gauche il tient une chose à l'aide de laquelle on peut jouer au tennis. Elle est assez longue, cela est fait de bois. Cette chose ressemble à la pelle, mais à la place de fer se trouve un filet»</i> (В своей левой руке он держит одну вещь, с помощью которой можно играть в теннис. Она достаточно длинная, это сделано из дерева. Эта вещь похожа на лопату, только вместо железа там находится сетка»)
Использование коротких, усеченных фраз	–	–
Опущение высказывания, уход от основной темы	–	–

### Литература

1. Коренева М. Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. 187 с.
2. Пойменова А. А. Лексические ошибки в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 16 с.

УДК 371.64/.69  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-168-171

**ОТ «ПОНЯТНЫХ КАРТИНОК» К МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЯМ:  
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

© **Кудина Ирина Юрьевна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
bkudin@ya.ru

© **Мерзликина Ирина Валерьевна**

научный сотрудник  
e-mail: merzirina@gmail.com

Институт стратегии развития образования РАО  
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются основные этапы применения средств обучения в учебном процессе. Особое внимание уделено роли средств обучения при формировании современной информационной образовательной среды, способствующей реализации требований ФГОС нового поколения.

**Ключевые слова:** средства обучения, информационно-образовательная среда, электронная образовательная среда, основные компоненты информационно-образовательной среды.

**FROM SIMPLE PICTURES TO MULTIMEDIA TECHNOLOGIES:  
EDUCATIONAL TOOLS**

*Irina U. Kudina*

Cand. Sci. (Ped.), Senior Researcher  
bkudin@ya.ru

*Irina V. Merzlikina*

Post-Graduate Student  
merzirina@gmail.com

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education  
Moscow, Russia

The article discusses the main stages of applying learning tools in the educational process. Special attention is paid to the role of learning tools in the formation of modern information educational environment that contributes to implementing the requirements of the new generation according to the Federal State Educational Standard.

**Keywords:** learning tools, information and educational environment, electronic educational environment, the main components of the information and educational environment.

Формирование системы средств обучения непосредственно связано с осмыслением категории наглядности в педагогике и развитием научно-технического прогресса [Инструментальная, 2012]. Первые упоминания об использовании средств обучения стали появляться еще в VII в. «Картины» встречались в сборниках житий и сказаний, специально «изготавливались» «понятные» книги, которые «имели целью «доставить детям легкое и интересное чтение», «были писаны почти всегда в лицах, то есть с картинками». В последней четверти XIX столетия в связи с развитием техники у печатных изданий появляются конкуренты: «волшебный фонарь» и «туманные картины».

Целесообразность использования «световых картин» теоретически осваивается лишь в начале XX в. В 1902 г. пересматриваются существующие программы для средних учебных заведений: в изучаемые курсы включается применение «волшебного фонаря». Московской Городской думой выделяются значительные средства для создания склада «теневых картин», количество которых резко возрастает к 1915 г. [Кудина, Кожевников, Мерзликина, 2020]. Так, например, для изучения литературы издается 5446 картин. В 1904 г. на I съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях «чтение для учеников с туманными картинками» признается необходимым. На протяжении всего XX века внимание к привлечению средств обучения не ослабевает. К середине 1960-х гг. возникает необходимость разработки определенных требований к средствам обучения, непосредственно связанных с их дидактическими свойствами, эргономическими задачами, особенностями познавательной деятельности учащихся. Разработка новых средств обучения систематизируется, и их компонентный состав отражается в «Типовых перечнях учебно-наглядных пособий и учебного оборудования для общеобразовательных школ». Этот документ утверждался Министерством просвещения и имел статус нормативного, определяющего необходимую и достаточную номенклатуру оснащения школ.

Меняется содержательный характер средств обучения. Учебно-наглядные пособия ориентируются, прежде всего, на развитие познавательной деятельности учащихся. Возникают новые группы средств обучения, связанные с появлением учебного телевидения. Только Центральное телевидение ежегодно передавало в эфир около 1300 учебных передач для средней школы. Более 20 местных телецентров также вели передачи для школьников.

Велика в это время и роль учебного радио. Учебное радио включает разнообразные по форме и дидактическому назначению радиопередачи по литературе, истории, русскому языку, обществоведению, географии. В конце 1970-х — начале 1980-х гг. фонд средств обучения развивался стремительно. Так, например, к началу 80-х гг. для уроков литературы издавалось 39 серий диапозитивов, 118 диафильмов, 31 комплект кинофрагментов, 63 кинофильма, 11 серий грампластинок.

Следующий этап формирования фонда обучения начинается с 2000-х гг.

Появление и развитие средств новых информационных технологий принципиально меняет состав фонда средств обучения [Мерзликина, Кожевникова, 2016]. Это связано, прежде всего, с интерактивной природой средств ИКТ, что позволяет организовать живой диалог, результатом которого является получение, углубление знаний, формирование различных универсальных учебных действий. Реализуется коммуникативно-ориентированная направленность обучения. Вводя мультимедиа-технологии в процесс обучения, учитель расширяет и углубляет возможности демонстрации учебного материала. ИКТ также позволяют использовать способности и стремления учащихся к самостоятельной работе.

Мультимедиа-технологии способствуют более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономят время урока, насыщают его информацией.

Широкое использование ИКТ в настоящее время дает основание говорить о том, что они:

- совершенствуют практические умения и вырабатывают навыки у обучающихся;
- индивидуализируют процесс обучения;
- повышают интерес к урокам;
- активизируют познавательную деятельность обучающихся;
- развивают творческий потенциал обучающихся;
- делают урок современным.

В ныне действующих ФГОС особое внимание уделяется созданию условий реализации программы основного общего образования, одним из которых является формирование информационно-образовательной среды [Лыкова, Кожевникова, Мерзликина, 2018].

Информационно-образовательная среда (ИОС) — открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и педагогических технологий, гарантирующих безопасность и охрану здоровья участников образовательного процесса, обеспечивающих достижение целей основного общего образования, его высокое качество, личностное развитие обучающихся.

Современная ИОС включает следующие компоненты:

1. Учебники в печатной и (или) электронной форме по каждому предмету, курсу, модулю.

2. Фонд дополнительной литературы.

3. Учебно-наглядные пособия (средства обучения):

- натуральный фонд (натуральные природные объекты, коллекции промышленных материалов, наборы для экспериментов, коллекции народных промыслов...);
- модели разных видов;
- печатные средства (демонстрационные: таблицы, репродукции портретов и картин, альбомы изобразительного материала... и раздаточные: дидактические карточки, пакеты-комплекты документальных материалов...);
- экранно-звуковые (аудиокниги, фонохрестоматии, видеофильмы);
- мультимедийные средства (электронные приложения к учебникам, аудиозаписи, видеофильмы, электронные медиалекции, тренажеры).

4. Информационно-образовательные ресурсы сети Интернет.

Как видно, средства обучения — основная и неотъемлемая часть ИОС, в которой электронная информационно-образовательная среда занимает особое место [Тихомирова, Кудина, 2016]. Электронная образовательная среда, фонд средств обучения в настоящее время находится в стадии формирования. Отбор средств обучения, необходимых для реализации образовательных программ, должен быть ориентирован на решение следующих методических задач:

- формирование представлений о предметах и явлениях объективной действительности;
- получение представлений о структуре предметов и явлений мира, их сложном составе, связи компонентов между собой;
- создание условий для изучения необходимых, существенных и закономерных связей и отношений между объектами;
- формирование и усвоение конкретных научных понятий, законов и пр.;
- формирование навыков и умений познавательной и предметно преобразующей деятельности;
- формирование целостного мировоззрения.

Решению методических задач будет способствовать реализация основных функций, которыми обладают средства обучения: информационной, демонстрационной, интегративной, аналитической, эстетической, координационной, развивающей, воспитывающей. Современная ИОС должна отвечать потребностям времени и обеспечивать возможности для развития личности, удовлетворения познавательных интересов, самореализации обучающихся, индивидуализации процесса образования, формированию у обучающихся опыта самостоятельной образовательной и общественной деятельности.

### **Литература**

1. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, и технологии обучения / ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО / под ред. Т. С. Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 236 с.

2. Кудина И. Ю., Кожевников Д. Н., Мерзликина И. В. Становление и тенденции развития фонда средств обучения как части образовательной среды // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. — XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. СПб., 2020. С. 326–330.

3. Лыкова И. А., Кожевникова В. В., Мерзликина И. В. Готовность педагогов к диалогу в образовательной среде: постановка проблемы // Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. 2018. С. 841–852.

4. Мерзликина И. В., Кожевникова В. В. Интеграция мультимедиа в современный образовательный процесс // Ученые записки ИСГЗ. 2016. Т. 14. № 1. С. 394–401.

5. Тихомирова К. М., Кудина И. Ю. Дидактические компоненты образовательной среды в системе средств обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-komponenty-obrazovatelnoy-sredy-v-sisteme-sredstv-obucheniya> (дата обращения: 15.02.2022).

УДК 278(091)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-172-175

**ВЫСШИЕ ЖЕНСКИЕ КУРСЫ К. Н. БЕСТУЖЕВА-РЮМИНА  
(САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)**

© **Лобова Виктория Владимировна**  
кандидат исторических наук, доцент,  
Южный Федеральный университет  
Россия, г. Ростов-на-Дону  
0101023@list.ru

Высшие женские курсы Константина Николаевича Бестужева-Рюмина заложили основу для постепенного развития в России высшего образования для женщин. Автор рассматривает историю создания и работу Бестужевских курсов, учебные программы и устав, а также роль самого К. Н. Бестужева-Рюмина в организации и руководстве учреждением.

Долее всего подобные курсы просуществовали в Санкт-Петербурге и за свой 40-летний период внесли наибольший вклад в систему развития высшего образования в России.

**Ключевые слова:** образование, слушательницы, университет, курсы, лекции, профессор.

**HIGHER WOMEN'S COURSES OF K. N. BESTUZHEV-RYUMIN  
(ST. PETERSBURG)**

*Victoria V. Lobova*  
Cand. Sci. (Hist.), A/Prof.  
Southern Federal University  
Rostov-on-Don, Russia  
0101023@list.ru

The higher courses for women by Konstantin Nikolaevich Bestuzhev-Ryumin laid the foundation for the gradual development of higher education for women in Russia. The author examines the history of the creation and work of Bestuzhev courses, curricula and charter, as well as the role of K.N. Bestuzhev-Ryumin in the organization and management of the institution

*Keywords:* education, listeners, university, courses, lectures, Professor.

В современном мире женщины-инженеры, ученые, премьер-министры, педагоги — явление настолько привычное, что кажется: так было всегда. Однако полтора века назад образованной женщине в обществе места не находилось. Поэтому вопрос о женском образовании в России явился той основой, тем фундаментом, на котором возникли высшие женские курсы. Проблема образования женщин в России в начале XX в. являлась важной составной частью общественно-политической жизни страны и одновременно показателем направления ее развития [Лобова, 2012, с. 195].

143 года назад в Санкт-Петербурге случилось событие — открылись первые Высшие женские курсы. Точная дата — 20 сентября 1878 г., если смотреть на календарь того времени, а по нынешнему Григорианскому — 2 октября. Но дело даже не в числах. Случилось событие мирового масштаба. Впервые не только в России, но и в мире открылся женский университет. Какими же были первые женские университеты? Попробуем разобраться в истории создания высших женских курсов, в направлении обучения и судьбах выпускниц, среди которых есть известные общественные деятели, писатели, математики, астрономы и инженеры.

Еще в царствование Петра I даже такой важный вопрос, как замужество, зависел от образования, поскольку царь подписал указ, согласно которому нельзя было венчать не-

грамотных девушек. Таким образом, уже тогда возникла проблема женского образования, хоть и в упрощенной форме.

В XVIII в. образование считалось естественным правом лиц мужского пола, а вопрос образования женщин был предметом споров. Считалось, что их роль в обществе — мать, сестра, супруга. Это определялось уже сложившейся социально-экономической системой ценностей. Были средние женские учебные заведения, например Смольный и Екатерининский институты. Но настоящее образование, получение интеллигентной профессии оставалось для русских женщин недостижимой мечтой, и буквально единственным способом заработать была работа гувернанткой.

С конца XVIII и до начала XX в. женщины в России проделали долгий и сложный путь к единой высшей школе, преодолев значительные препятствия в виде государственной политики, которая дискриминировала женщин в области образования, и консервативных представлений общественного мнения.

В конце 50–60-х гг. XIX в. у девушек в возрасте 16–17 лет появились уже совсем другие интересы, чем раньше: они мечтали не только о замужестве, но и о получении знаний и овладении профессиональными навыками, поэтому для достижения своих целей использовали самые разные методы — вступление в фиктивные браки, участие в частных объединениях, изменение до неузнаваемости внешнего облика. Ко всему прочему, власть осознала, что девушки благородных кровей, как правило, уезжают учиться за границу, в результате чего росло количество революционеров.

В итоге, чтобы изменить тенденцию, в стране были введены публичные лекции. В 1859 г. начался первый университетский поход женщин, так его называют историки. Слушательницы стали появляться в аудиториях Петербургского университета, затем Харьковского и Киевского. Однако через два года им запретили посещать занятия. Уже в 60–70-х гг. XIX в. русские женщины стремились к просвещению, к самостоятельной умственной, нравственной и физической деятельности [Миронов, 1985, с. 43].

Во второй университетский поход женщины отправились в 1868 г. Тогда на имя ректора Петербургского университета было направлено прошение, подписанное представительницами всех слоев российского общества — от дворянок, дочерей министров до зарабатывающих себе на жизнь собственным трудом — всего более 400 подписей. Просительницы умоляли, чтобы им разрешили посещать лекции или открыли для них новое учебное заведение, специально для женщин. Многих из них не устраивало то образование, которое девушки получили в гимназии, так как оно, по их мнению, «не только не давало систематического, строго научного запаса знаний, но даже элементарных сведений, без которых всякое дальнейшее занятие науками было невозможно» [Эймонтова, 1989, с. 152].

В 1876 г. вышло повеление разрешать министру открывать высшие женские курсы в университетских городах.

Прошло 2 года и вот в 1878 г. в Санкт-Петербурге официально открылись первые высшие женские курсы. Неофициально курсы стали называть Бестужевскими, по фамилии основателя и первого директора Константина Николаевича Бестужева-Рюмина, который учил детей императора и был вполне благонадежным историком. Он довольно смело ввязался в эту историю и, в какой-то мере, отказался от своей академической карьеры ради того, чтобы руководить курсами. Его деятельность и деятельность курсов контролировалась на федеральном уровне министром народного просвещения и императором.

В первый же год бестужевками стали 814 учениц. Они изучали физику, химию, ботанику, литературу, иностранные языки, хоровое пение и многие другие науки. В 1880/81 уч. г. общее число слушательниц возросло до 840, в 1881/82 уч. г. — до 990 [Санкт-

Петербургские..., 1973, с. 173]. Работавшие на Бестужевских курсах профессора единодушно отмечали увлеченность, с которой учились девушки [Федосова, 1980, с. 59].

С точки зрения программ курсы были свободнее, чем императорские университеты, потому что у них не было устава и преподаватели экспериментировали с программами и методиками обучения. На курсах преподавали знаменитые ученые Н. Н. Бекетов, А. М. Бутлеров, Д. И. Менделеев, М. И. Глинка, И. М. Сеченов. Была определена плата за обучение — 50 руб. в год, но этих средств не хватало, чтобы покрыть все расходы, несмотря на то что многие профессора читали здесь лекции бесплатно.

Будущие студентки приезжали в Петербург из всех уголков России. Очень часто почти без денег, заплатив за обучение, оставались с несколькими рублями. Многие голодали. Был зафиксирован даже один случай голодной смерти. И тогда слушательницы решили немедленно организовать общество доставания средств для Высших женских курсов. Председателем его избрали Анну Павловну Философову — замечательную представительницу того времени из рода Дягилевых. Благодаря ее усилиям была устроена столовая.

Однако и курсы, и сами бестужевки стали объектами бурных споров в прессе. Именно тогда в русском искусстве появился новый социальный слой — курсистка, т. е. учащая женщина, деловитая, собранная, коротко стриженная, с книгой в руках. Такой изобразил героиню нового времени известный художник Николай Александрович Ерошенко. Но профессор права Петр Павлович Цитович публично обрушился на приверженцев женского образования. Он так описывал женщину нового типа: мужская шапка, мужской плащ, грязная юбка, оборванное платье, бронзовый или зеленоватый цвет лица, подбородок вперед, усталость, злоба, ненависть. В конце 80-х гг. практикуются аресты, стали привычным явлением привлечения слушательниц бестужевских курсов в качестве свидетелей по политическим процессам. За причастность к массовым волнениям с курсов было отчислено около половины курсисток. С началом Первой мировой войны высшие женские курсы пришли в кризисное состояние, соответственно, не было возможности содержать курсанток. В 1918 г. Бестужевские курсы были причислены к третьему Петроградскому университету, а в 1919 г. их объединили с Петроградским университетом.

Несмотря на все, за 40 лет работы курсов их окончили более 7 тыс. студенток. В разное время выпускницами курсов были Ольга Ульянова (сестра В. И. Ленина), революционерки Надежда Крупская, Анна Ульянова-Елизарова, Лидия Фотиева, писательница Ольга Форш, актриса Любовь Блок, Елизавета Тимме и многие другие.

Определенными достижениями за все время существования курсов были устройство общежитий, обустройство отличного учебного здания с просторными кабинетами и удобными лабораториями, а также хорошей библиотекой и даже собственной небольшой обсерваторией, где изучали астрономию. К началу XX в. здесь преподавали уже 35 женщин-профессоров. Некоторые выпускницы выбирали путь медицины, многие совершали первые открытия, кто-то занимался литературной или общественно-культурной деятельностью.

На данный момент в зданиях Бестужевских курсов на Васильевском острове располагаются факультеты теперь уже Санкт-Петербургского государственного университета.

Первые женские курсы Бестужева-Рюмина оказали большое историческое влияние на становление высшего женского образования и доказали, что девушки имеют такое же право на образование, как и мужчины; они открыли путь в науку прекрасной половине человечества; ну и конечно, Бестужевские курсы оставили яркий след в жизни всей страны, в науке, в литературе, в математике, в журналистике и множестве других направлений.

**Литература**

1. Лобова В. В. Высшее женское образование в России в первой четверти XX в. // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2012. № 4. С. 195–198.
2. Миронов Б. Н. Грамотность в России 1797–1917 гг. // История СССР. 1985. № 4.
3. Санкт-Петербургские Высшие женские курсы. Сборник документов. Л., 1973.
4. Федосова Э. П. Бестужевские курсы — первый женский университет в России. М., 1980.
5. Эймонтова Р. Г. Университетский вопрос и русская общественность в 50–60-х гг. XIX в. // Вопросы истории. 1989. № 2.

УДК 37.091.3

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-176-179

**О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**© **Матвеева Дора Гончиковна**

кандидат педагогических наук, доцент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

mdg06@mail.ru

Статья посвящена вопросу о межкультурном подходе в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Учебный процесс в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер. Межкультурный подход способствует формированию межкультурной профессиональной компетенции студентов. Одним из средств формирования межкультурной профессиональной компетенции является аутентичный текст по специальности. Поэтапная организация работы над текстом формирует межкультурную профессиональную компетенцию.

**Ключевые слова:** межкультурный подход, межкультурная профессиональная компетенция, аутентичный текст, коммуникативные задания.

## STUDENT'S CROSS-CULTURAL PROFESSIONAL COMPETENCE

*Dora G. Matveeva*

Cand. Sci. (Ped.) A/Prof.,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

mdg06@mail.ru

The paper is devoted to the cross-cultural approach in foreign languages teaching to students of non-linguistic departments. The teaching process at non-linguistic departments has professional orientation. Cross-cultural approach develops professional and cross-cultural competencies of students. One of the means of cross-cultural competence development is reading and interpretation of authentic special texts.

*Keywords:* cross-cultural approach, cross-cultural professional competence, authentic text, communicative tasks.

На современном этапе предъявляются высокие требования к уровню владения иностранными языками студентами неязыковых вузов. Это связано с тем, что владение иностранными языками на высоком уровне становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека. Как известно, иностранные языки выполняют важные функции в обществе — установление взаимопонимания между народами-носителями разных языков и культур; обеспечение доступа в современный информационный мир.

В связи с этим перед преподавателями иностранных языков стоят ответственные задачи, выполнение которых требует от преподавателей овладения новыми педагогическими и информационными технологиями обучения ИЯ. При этом преподаватель должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения ИЯ, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, для того чтобы эффективно использовать их в учебном процессе.

Сегодня неоспоримым является факт, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с культурой стран изучаемых языков. Процесс обучения ИЯ сегодня направлен

не только на приобщение учащихся и студентов к новому для них средству общения, но и на познание ими другой культуры и осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам. В результате обучения ИЯ они должны быть готовы использовать их в реальной межкультурной коммуникации.

Учебный процесс по обучению иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-ориентированный характер. Очевидно, что знать значения слов, специальных терминов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения с партнерами по бизнесу, с зарубежными коллегами. Для этого особое внимание необходимо уделять межкультурному подходу в обучении иностранным языкам. Больше времени и внимания рекомендуется уделять более глубокому и тщательному изучению мира носителей языка, их культуры, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. д., потому что корректное употребление слов в речи определяется знанием и культуры носителей этого языка. Как считают лингвисты, нейропсихологи, методисты, каждое слово может восприниматься по-разному в зависимости от контекста, от картины мира человека. Следовательно, в новых условиях подготовка специалистов предполагает повышение уровня обучения именно коммуникации, общению между людьми разных национальностей, культуры, религии и т. д. Для этого нужно активно применять межкультурный подход в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Межкультурный подход к подготовке студентов неязыковых вузов предполагает формирование у студентов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность и готовность к общению с зарубежными коллегами — представителями другой культуры, религии, менталитета.

Одним из средств формирования у студентов неязыковых вузов межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции является чтение текстов и статей по специальности на изучаемом языке. Текст является орудием социального взаимодействия языковой личности, через текст осуществляется реальная коммуникация и именно текст является признанной и полноценной единицей общения [Борходоева, 2002]. В научном тексте на первый план выступает содержательно-фактуальная информация. Понимание текста — это не готовый результат, а диалектический процесс, диалог разных культурных миров. Понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в картине мира.

Одной из основных задач по иностранному языку в неязыковых вузах является обучение чтению аутентичных текстов по специальности. Именно чтение, по мнению исследователей, ведет к удовлетворению профессиональных информационных потребностей современных специалистов, а именно к оцениванию, присвоению, дальнейшему использованию необходимой информации и созданию своей продукции.

Аутентичным принято считать текст, составленный носителями языка и обладающий достоверной лингвострановедческой и культуроведческой информацией. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых. Они являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка. Кроме того, аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и в естественном социальном контексте [Носонович, 2000].

Однако на начальном этапе аутентичные тексты вызывают у обучаемых определенную трудность. В связи с этим представляется целесообразной адаптация аутентичных текстов. Они могут подвергаться адаптации (путем сокращения и компиляции), однако без ущерба его аутентичности [Гальскова, 2000]. Вслед за Е. В. Носонович мы считаем,

что на начальном этапе обучения в неязыковом вузе целесообразно применение методически аутентичных текстов, представляющих собой реалистическую модель естественных текстов, сохраняющих основные свойства аутентичных произведений речи с поправкой на конкретные задачи обучения и языковой уровень обучаемых [Носонович, 2000]. Но по мере накопления тематической специализированной лексики и совершенствования грамматических навыков обязательен переход к аутентичным текстам.

Технология формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции представляет собой поэтапную организацию работы со специальными текстами: введение терминов и их активизация в речи, развитие умения изучающего чтения, выполнение комплекса упражнений на формирование навыков и развитие умений анализа и межкультурной интерпретации текстов и статей в процессе их изучающего чтения, решение проблемных задач межкультурного характера.

Без сомнения, доминантой межкультурного подхода является обеспечение способности анализировать, сопоставлять, интерпретировать особенности своего и иного лингвосоциума, реализуемые в профессиональной деятельности. Межкультурная интерпретация позволит студентам проникнуть глубоко в профессиональную культуру иного лингвосоциума, выявить ее особенности, сопоставлять их с явлениями в родной культуре. Это приводит к формированию межкультурной компетенции [Дикова, 2010, с. 82].

Немаловажную роль в формировании межкультурной компетенции играет отбор текстов и статей. Отбор текстов проходит по принципам профессиональной ценности и принципа аутентичности. На основе анализа рекомендаций методистов мы выделили ряд критериев для отбора профессионально ориентированных текстов [Матвеева, 2007]:

- аутентичность информации и языкового оформления текстов;
- разнообразие текстов в пределах профессиональной тематики;
- наличие в текстах информации, расширяющей знания студентов по специальности;
- межкультурный характер тем и текстов, позволяющий учитывать родной язык и родную культуру обучаемых;
- адекватность содержания текстов языковой подготовке студентов;
- учет объема фоновых знаний студентов по заданной теме;
- воспитывающий, развивающий и культуроведческий потенциал текстов.

Следует отметить, что традиционно в отечественной методике принято выделять три основных этапа при работе с иноязычным текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Именно на третьем послетекстовом этапе происходит развитие продуктивного мышления студентов при порождении собственного речевого высказывания в рамках коммуникативной ситуации. Речь идет об организации устного и письменного общения на основе прочитанного текста, развитии речевых умений на основе полученной информации. Полученные знания, навыки и умения обеспечивают возможность межкультурной коммуникации. Приведем примеры таких коммуникативных заданий на примере работы над текстами по теме «Environmental protection» со студентами-биологами:

– You have read the texts and articles about ecological problems in the USA. What ecological problems are urgent nowadays in the USA? What problems are acute in your area? What measures are being taken? What is being done to solve this problem in the USA?

– You are a television interviewer. Ask questions the local people to find out the ecological situation in the area: e.g. Do you often see dark smoke coming from factories, plants and houses chimneys? Have you noticed climate changes since your childhood? Have you noticed any changes with surrounding forests, rivers?

– Write a letter to your American friend about the ecological problems in your area you are very concerned of. You want your friend to share of measures should be taken to solve this problem with you.

Итак, обучение иностранным языкам студентов неязыковых вузов должно носить не только коммуникативный и профессионально ориентированный характер, но и должно быть направлено на развитие межкультурной компетенции. Современные специалисты должны уметь общаться на иностранном языке со своими коллегами, устанавливать профессиональные связи во всех странах, независимо от языка, культуры, религии и т. д. Неоценимую роль в формировании межкультурной профессиональной компетенции выполняет чтение аутентичных текстов и статей по специальности. Работа над текстами дает возможность студентам самостоятельно извлекать и интерпретировать информацию, знакомиться с национально-маркированной лексикой, сопоставлять концепты разных культур; в ходе работы над текстами у студентов формируются умения кросскультурного сопоставления в разных культурах.

### **Литература**

1. Борходоева Л. А. Прагматический текст как средство формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2002. 211 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти-Глосса, 2000. 165 с.
3. Дикова Е. С. Методика формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов на материале рекламных текстов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Иркутск, 2010. 216 с.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005. 352 с.
5. Матвеева Д. Г. Методика обучения студентов-билингвов видовременным формам английского глагола. Улан-Удэ, 2007. 150 с.
6. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 2000. № 1. С. 11–15.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 263 с.

УДК 372.8:811.111  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-180-186

### ПРОБЛЕМЫ ЭТАПА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

© **Овчинникова Марина Федоровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
marina\_f\_ovchinnikova@mail.ru

© **Хантаева Александра Андреевна**  
студент-магистрант  
sasha\_hantaeva1999@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Статья посвящена проблемам работы на этапе совершенствования речевых навыков в рамках обучения по современным учебно-методическим комплексам английского языка. Автор раскрывает возможные причины неполноценного усвоения учащимися курса английского языка по окончании школы, рассматривает роль урока в совершенствовании речевых навыков и его компоненты; дает характеристику разговорному тексту и упражнений для работы с ним. Также представлен анализ учебно-методических комплексов, используемых в общеобразовательных учреждениях г. Улан-Удэ на предмет содержания материала для работы на уроке второго типа — совершенствования речевых навыков. В результате автор приходит к выводу, что наблюдается нехватка материала для работы на этапе совершенствования навыков, что ведет к нарушению систематичности в процессе обучения и впоследствии к трудностям на следующем этапе развития речевых умений.

**Ключевые слова:** английский язык, учебно-методический комплекс, типы уроков, ЕГЭ, урок совершенствования речевых навыков, разговорные тексты, виды упражнений, анализ.

#### CHALLENGES IN IMPROVING SPEECH SKILL STAGE IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT SECONDARY SCHOOL

*Marina F. Ovchinnikova*  
Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.  
marina\_f\_ovchinnikova@mail.ru

*Aleksandra A. Khantaeva*  
Post-Graduate Student  
sasha\_hantaeva1999@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The article is devoted to the problems in the stage of improving speech skills within the process of teaching English with the help of modern textbooks. In this work the author reveals possible problems of students' imperfect ability to communicate through the English language after graduating from school. The author considers what role the stage of improving speech skills plays in the process of teaching and its constituents; gives description of the spoken text's properties and exercises to work with it. In the article there is also an analysis of modern textbooks that are used in Ulan-Ude's schools to see if there is enough of necessary content. In conclusion, the author gives information on the fact that there is not enough content to work with on the stage of improving speech skills. Thus, it leads to

the system of teaching process being violated, which can prevent students from transiting to the next stage of development of speech skills successfully.

*Keywords:* the English language, student books, types of lessons, the Unified State Exam, improving speech skills lesson, spoken texts, types of exercises, analysis.

Государственная образовательная политика в области обучения иностранным языкам основывается на признании важности развития всех языков и создании необходимых условий для развития двуязычия и многоязычия на территории России.

Языковой плюрализм в нашей стране — следствие произошедших в ней общественно-политических и социально-экономических преобразований. К ним относится все большая открытость нашего общества, вхождение его в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных политических, экономических и культурных связей, интернационализация всех сфер жизни в нашей стране. Это способствует тому, что иностранные языки становятся действительно востребованными в современном обществе [Об изучении, 2001].

Образовательная политика нашего государства применительно к иностранным языкам также основана на идее плюрализма. В школах страны изучаются не только языки ведущих стран мира, но и пограничных регионов — языки соседей (китайский, японский, польский, болгарский, финский, шведский, норвежский и т. д.). Увеличение числа изучаемых иностранных языков учитывает социально-экономические и культурно-исторические связи нашей страны, а также ее этнокультурные реалии.

Каждый регион нашей страны имеет свою социально-экономическую специфику, свои приоритетные международные связи, свои образовательные возможности, свои потребности в кадрах, для которых тот или иной иностранный язык может быть приоритетным [Там же].

Согласно примерной основной образовательной программе основного общего образования в недельном учебном плане на иностранный язык отведено 15 часов. Увеличение количества учебных часов находится в компетенции образовательного учреждения и производится при необходимости за счет части базисного учебного плана, формируемой участниками образовательного процесса, без превышения максимально допустимой недельной нагрузки обучающихся [Примерная..., 2015].

Более того, в 2019 г. почти 100 тыс. выпускников Российской Федерации сделали свой выбор в пользу английского языка как предмета по выбору на ЕГЭ. Это больше, чем литература (67,5 тыс.) и география (27,5 тыс.), но меньше, чем история и такие предметы естественнонаучного цикла, как физика и химия [Колесникова, 2019].

Однако все ли заявленные 100 тыс. учеников справились со сдачей экзамена по английскому языку? В основном учащиеся испытывали трудности с выполнением задания 40 (сочинение формата «Мое мнение»). Оно характеризуется большой содержательной, структурной, языковой сложностью, а также тем, что находится в некотором роде на «перекрестке языков и культур»: с одной стороны — это специфически российский экзаменационный жанр, с другой стороны, предполагается, что в нем отражены англоязычные социокультурные нормы оформления письменного текста. В то же время «цена» неправильной оценки или ошибок в подготовке к этому заданию может оказаться намного выше для тестируемых, поскольку оно относится к заданиям высокого уровня, дифференцирующим испытуемых с высоким уровнем владения языком, а значит тех, для кого баллы за ЕГЭ по английскому языку будут определять возможность поступления в желаемый вуз [Вайсбурд, 2001, с. 2–3].

Трудности могут возникать в результате некорректной работы в процессе обучения английскому языку с различными видами речевой деятельности, каждый из которых специфичен, как специфичен процесс овладения каждым из его аспектов. Поэтому от учителя

ля требуется выстраивание особой последовательности действий учащихся. В каждый тип/вид урока заложена требуемая последовательность действий, которыми необходимо овладеть учащимся, и используются те средства (упражнения, опоры и т. д.), которые адекватны данному виду, данному аспекту речевой деятельности.

Как известно, в учебном процессе речевой материал усваивается всегда определенными дозами. Владение каждой дозой должно быть доведено до уровня умения. Но, во-первых, достичь этого уровня невозможно одномоментно, т. к. учащимся необходимо пройти определенные этапы овладения материалом. Во-вторых, процесс овладения не может уложиться в один урок: как правило, он занимает не менее 3–5 уроков, т. е. целый цикл. Это значит, что конечной целью всегда является какое-либо умение: говорить, аудировать, читать, писать. Способность управлять своей речевой деятельностью не может появиться у человека сама собой. Поэтому здесь необходима его большая планомерная работа [Вайсбурд, с. 337–338].

Учителя-практики понимают, что каждое умение, в свою очередь, основано на речевых навыках (лексических, грамматических и произносительных). Данные навыки составляют единство, для достижения которого обучения какую-то из сторон в процессе выдвигают попеременно на первый план и овладевают ею. Таким образом, владение каким-либо речевым материалом на уровне умений достигается только после формирования и совершенствования навыков, которые должны «накопиться» в речевом опыте учащихся.

Цель данного исследования заключается в выявлении проблемы совершенствования речевых навыков в процессе обучения английскому языку в средней школе. Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть роль урока в совершенствовании речевых навыков, его компоненты; 2) провести анализ учебно-методических комплексов (далее УМК), используемых в общеобразовательных учреждениях г. Улан-Удэ, на предмет содержания материала для совершенствования речевых навыков.

В монографии «Урок иностранного языка» [2010] авторы Е. И. Пассов и Н. Е. Кузвлева выделяют три этапа работы над речевым материалом: 1) формирование речевых навыков, 2) совершенствование речевых навыков и 3) развитие речевых умений.

Однако часто учителя иностранных языков сталкиваются с тем, что сформированные на первом этапе навыки остаются обособленными, не синтезируются друг с другом, а также с навыками, сформированными ранее, в то время как умение — это синтез навыков, при котором речевой материал должен свободно комбинироваться в соответствии с речевыми потребностями, использоваться без внешних опор, в новых ситуациях и т. д. Становится ясно, что следует ввести промежуточный этап работы над речевым материалом, где бы сформированные навыки целенаправленно совершенствовались, прежде чем они будут включены в процесс развития умения [Там же].

Очевидно, что учитель иностранного языка испытывает дефицит времени на уроке из-за большого объема материала и по этой причине может упустить или пропустить работу на данном этапе. В то же время часто, как показывает, опытное наблюдение на уроках английского языка в школах, данный этап упускается из-за отсутствия материалов в современных УМК. Частично по этой причине учителя пропускают этап совершенствования навыков, так как нередко руководствуются именно предоставленным им УМК, что в итоге не приводит к ожидаемым результатам. Как говорилось ранее, сформированные навыки не совершенствуются и тем самым не представляется возможным включить их в свободное говорение и другие виды речевой деятельности.

Совершенствование речевых навыков происходит на базе одного или нескольких разговорных текстов (далее РТ), которые представляются учащимся зрительно и на слух.

Использование РТ помогает достичь трех функций: он является стимулом для общения; основой для создания ситуаций; служит речевым образцом, равняясь на который, ученик будет затем высказываться сам.

Е. И. Пассов выделяет 3 группы характеристик, которыми обладает РТ, которые можно распознать в любом УМК [Вайсбурд, 2001]:

В первую группу входят характеристики, обеспечивающие мотивационную готовность учащегося и индивидуализированное восприятие РТ. Например, тексты должны быть ориентированы на личность учащегося и эмоционально окрашены. Также в текстах должна присутствовать модальность, выразительность и направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи.

Во вторую группу входят характеристики, обеспечивающие смысловую структуру и адекватность понимания РТ, такие как связность, цельность, логичность и информативность.

Третью группу составляют характеристики, способствующие непосредственному совершенствованию речевых навыков на основе РТ. В первую очередь РТ должны быть небольшого объема и содержать усвоенный речевой материал. Помимо этого с помощью РТ учащиеся смогут трансформировать новый материал на основе ранее изученного и включить данный речевой материал в сеть многообразных связей.

Также, по мнению С. С. Артемьевой [1980, с. 36], одним из методических требований к характеру РТ является то, что его смысловое содержание должно включать точку зрения говорящего, его оценку, отношение к предметным связям внешнего мира. Материал должен быть интересен для обучаемого, отвечать его «познавательным и эмоциональным запросам» [Фоломкина, 1973, с. 153], отбираться с учетом модели продукта речевой деятельности, который желательно получить от обучающихся [Вайсбурд, 2019, с. 56]. Смысловое содержание текста должно представлять собой ... отражение связей и отношений предметов и явлений окружающей действительности и включать в себя точку зрения говорящего, его оценку, отношение к предметным связям внешнего мира, быть эмоционально окрашенным через призму его личности [Артемьева, 1980, с. 34]. В. И. Шаховский отмечает [Шаховский, 2008, с. 141], что основной чертой любого текста является ситуативность, так как он описывает определенную ситуацию, а значит, можно сказать, что текст описывает действительность, т. е. ее интерпретирует. Описание и интерпретация могут быть и эмоциональными, ибо одним из пусковых механизмов речи являются эмоции.

Таким образом, интеграция названных характеристик в РТ позволяет рассматривать его как коммуникативную единицу, способную выполнять на этапе совершенствования навыков роль речевого образца, стимула общения и основы для создания ситуаций.

Для работы с такими текстами существует 3 вида упражнений. Упражнения первого вида учат выделять основную мысль текста, а также его смысловые связи, логику и построение текста, его функциональную направленность и подводят учащихся к осознанию текста как образца для высказывания. В процессе выделения основной мысли и выявления причинно-следственных отношений в РТ учащиеся трансформируют и комбинируют речевой материал внутри текста и подготавливают репродуктивные блоки для использования их при выполнении упражнений второго вида [Пассов, Кузовлева, 2010].

Упражнения второго вида стимулируют учащихся выражать отношение к тексту и отраженной в нем проблеме, давать характеристику героям текста, выражать оценку их поступков и мыслей. На данном этапе происходит «отрыв» учащихся от текста с помощью логико-синтаксических схем.

На этапе выполнения упражнений третьего типа учащимся предлагается применить к себе и к своим близким материал текста. Учащиеся составляют свою программу высказывания, в то время как текст служит речевым образом.

Далее мы представим анализ УМК на предмет содержания в них материала для работы на втором типе урока. Нами был проведен опрос среди учителей и выпускников школ г. Улан-Удэ, в котором мы интересовались, какими УМК пользуются в общеобразовательных учреждениях в процессе обучения английскому языку. В результате нами была получена информация об УМК, используемых в школах г. Улан-Удэ (табл. 1).

Таблица 1

**УМК, используемые в школах г. Улан-Удэ**

Образовательное учреждение	Используемый УМК
Лингвистическая гимназия № 3	«Звездный английский» («Starlight»)
Гимназия № 14	«Английский язык»
(«Rainbow English»)	
Школа № 49	«Английский язык» (Комарова Ю. А.)
МАОУ СОШ №19	«Английский язык» (Комарова Ю. А.)
Средняя общеобразовательная школа № 2	«Английский язык»
(«Rainbow English»)	
МАОУ СОШ № 46	«Английский в фокусе» («Spotlight»)
МАОУ СОШ № 8	«Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
«English» (Верещагина И. Н.)	
МАОУ СОШ № 25	«Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
МАОУ «СОШ № 35»	«Английский в фокусе» («Spotlight») «Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
МАОУ «Бурятская гимназия № 29»	«Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
МАОУ СОШ №32	«Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
МАОУ СОШ №20	«Английский язык» («Rainbow English»)
МАОУ СОШ № 43	«Английский с удовольствием» («Enjoy English»)
МАОУ «СОШ № 54	«Happy English» (Кауфман К. И., Кауфман М. Ю.)
МАОУ «Гимназия № 33»	«English» (Кузовлев В. П.)
«Английский язык» (Комарова Ю. А.)	
«Звездный английский» («Starlight»)	

Для анализа нами были выбраны наиболее часто встречающиеся УМК, а по результатам опроса такими являются: «Звездный английский» (2), «Английский в фокусе» (2), «Enjoy English» (6), «Rainbow English» (3), «Английский язык» (Комарова Ю. А.) (3) (рис. 1).

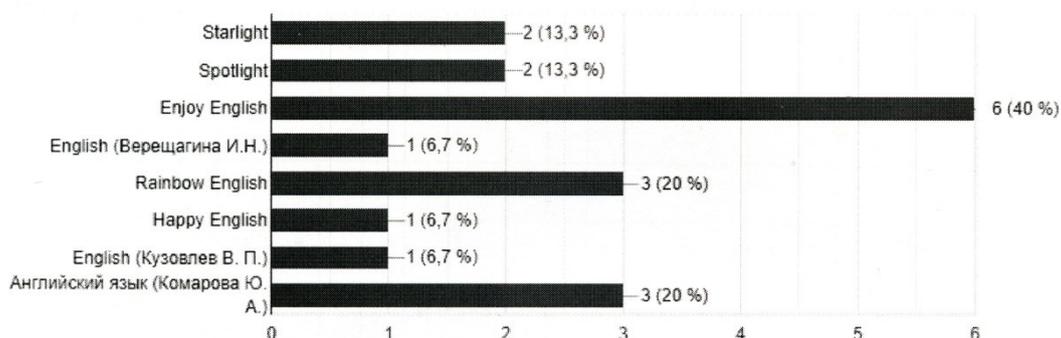


Рис. 1. Частотность использования УМК

В ходе решения второй задачи нами были проанализированы пять представленных УМК для средней школы. Нами были выбраны классы среднего звена, так как в рамках начального звена осуществляется формирование иноязычной коммуникативной компетенции на базовом уровне. В итоге мы получили следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

### Наличие РТ и упражнений к ним в УМК

УМК	«Звездный английский» («Starlight»): 6 модулей			«Английский в фокусе» («Spotlight»): 10 модулей (5–7 кл.), 8 модулей (8–9 кл.)			«Английский с удовольствием» («Enjoy English»): 4 раздела			«Английский язык» («Rainbow English»): 6 разделов (5–7 кл.), 4 раздела (8–9 кл.)			«Английский язык» (Комарова Ю. А.): 9 разделов					
	Класс	РТ	Упр. (3 вида)			РТ	Упр. (3 вида)			РТ	Упр. (3 вида)			РТ	Упр. (3 вида)			
			1	2	3		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
5	1 модуль: +	+	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
7	–	–	–	–	–	–	–	–	3 раздел: +	–	–	–	–	–	–	–	–	–
8	–	–	–	–	–	–	–	–	3 раздел: +	+	–	–	–	–	–	–	–	–
9	–	–	–	–	–	–	–	–	Раздел 1 (секция 2): +	–	+	–	–	–	–	–	–	–
									1 (секция 3): +	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Из приведенной таблицы можно сделать вывод о том, что в трех разделах УМК «Enjoy English» содержатся РТ и упражнения к ним, что является самым большим количеством

из всех приведенных УМК. Далее по убыванию следует «Английский язык» (Комарова Ю. А.). Последние два УМК, в которых есть РТ, — «Звездный английский» («Starlight») и «Английский язык» («Rainbow English»). В УМК «Английский в фокусе» («Spotlight») РТ не было обнаружено вовсе.

Таким образом, в современных УМК наблюдается нехватка материала для работы на этапе совершенствования навыков. В свою очередь, это ведет к не всегда удовлетворительному и некачественному развитию у учащихся таких действий, как комбинирование, конструирование, трансформация, репродукция, выбор, упреждение. Без усвоения этих действий, которые должны стать операционной базой упражнений на этапе совершенствования, речевые навыки учащихся не становятся устойчивыми, синтагматичность говорения не улучшается. Более того, не получает развития способность навыков учащихся к переносу в новые условия.

Подводя итог, полагаем, что несмотря на популярность английского языка в общеобразовательных организациях, многие выпускники выходят из стен школы недостаточно подготовленными для сдачи ЕГЭ по предмету на высокие баллы и нуждаются в дополнительном образовании. Проведенный анализ не может объяснить полностью эту проблему. Однако причиной невладения иноязычной коммуникативной компетенцией выпускниками школ может являться отсутствие или частичное отсутствие в современных УМК материала для работы на уроке второго типа — совершенствования речевых навыков, вследствие чего учителя организуют учебно-воспитательный процесс, нарушая этапность в овладении учебным материалом.

### Литература

1. Артемьева С. С. Характер текста, используемого на этапе совершенствования речевых навыков // Иностранные языки в школе. 1980. № 1. С. 33–37.
2. Барбакова Е. В., Столярова И. Н., Сыренова В. Б. Расхождения в оценке региональными экспертами задания 40 единого государственного экзамена по английскому языку: к постановке проблемы // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/61PDMN220.pdf> (доступ свободный).
3. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001. 128 с.
4. Колесникова К. Названы самые популярные ЕГЭ по выбору в этом году [Электронный ресурс] // Российская газета RG.RU. 2019. URL: <https://rg.ru/2019/02/08/nazvany-samye-populiarnye-ege-po-vyboru-v-etom-godu.html> (дата обращения: 13.01.2021).
5. Об изучении иностранных языков в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Вестник образования. 2001. № 1. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901782389> (дата обращения: 16.01.2021).
6. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-пресс, 2010. 640 с. (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения российской федерации, 2015. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 17.01.2021).
8. Фоломкина С. К. К проблеме отбора текстов для чтения на иностранном языке // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973. С. 67–84.
9. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 208 с.

УДК 378.4

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-187-192

**КРЯНЕВ БОРИС ПЕТРОВИЧ — НАРОДНЫЙ ПРОФЕССОР  
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА**

© **Очирова Виктория Мункоевна**

доктор политических наук, доцент кафедры конституционного, административного и муниципального права, ведущий научный сотрудник Центра правового обеспечения взаимодействия Российской Федерации со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
ochirova.v@yandex.ru

Статья посвящена основателю кафедры политологии и социологии Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, первому заведующему этой кафедрой, талантливому ученому, широко известному политологу и видному общественному деятелю, кандидату исторических наук, доценту Борису Петровичу Кряневу, долгие годы проработавшему в стенах университета, внесшему основной вклад в создание и развитие школы политической науки Республики Бурятия, которому в юбилейный для БГПИ — БГУ 2022 год исполняется 85 лет со дня рождения.

**Ключевые слова:** Бурятский государственный педагогический институт имени Доржи Банзарова, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, кафедра политологии и социологии БГУ, первый заведующий кафедрой политологии и социологии БГУ, основатель кафедры политологии и социологии БГУ, школа политической науки Республики Бурятия, политология, история, юбилей.

KRYANEV BORIS PETROVICH —  
PEOPLE'S PROFESSOR AT DORZHI BANZAROV BURYAT STATE UNIVERSITY

*Victoria M. Ochirova*

Cand. Sci. (Pol.), A/Prof.,

Department of Constitutional, Administrative and Municipal Law,

Leading Researcher at the Center

for Legal Support of Interaction of RF

with the Countries of the Asia-Pacific Region,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

ochirova.v@yandex.ru

The article is devoted to the founder of the Department for Political Science and Sociology at Dorzhi Banzarov Buryat State University, the first head of this department, a talented scientist, a well-known political scientist and a prominent public figure - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor - Boris Petrovich Kryanev, who worked for many years at the university, who made a major contribution to the creation and development of political science in the Republic of Buryatia, who turns 85 years since his birth in the jubilee year for BSPI-BSU 2022.

**Keywords:** Dorzhi Banzarov Buryat State Pedagogical Institute, Dorzhi Banzarov Buryat State University, Department for Political Science and Sociology, first head of the Department of Political Science and Sociology, founder of the Department of Political Science and Sociology, School of Political Science in the Republic of Buryatia, Political Science, History, anniversary.

В юбилейный год 200-летия со дня рождения первого бурятского ученого Доржи Банзарова и 90-летия образования Бурятского государственного педагогического института / Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова искренне хочется вспомнить людей, внесших значительный вклад в развитие этого вуза. Одним из них, безусловно, является Борис Петрович Крянев (1937–2013 гг.) — первый заведующий кафедрой политологии и социологии БГПИ — БГУ (с 1991 по 1997 г.), стоявший у ее истоков, кандидат исторических наук, доцент, заслуженный работник культуры РСФСР, чей личный юбилей сегодня совпадает с юбилейным для Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова — 2022 годом и когда ему исполняется 85 лет со дня рождения.

Борис Петрович Крянев родился 21 сентября 1937 г. в г. Улан-Удэ. В 1967 г. окончил Иркутский государственный университет им. А. А. Жданова по специальности «история». В 1974 г. закончил Высшую партийную школу при ЦК КПСС (г. Москва), получив высшее политическое образование.

Почти всю жизнь, а точнее 34 года, он проработал в стенах БГПИ — БГУ имени Доржи Банзарова (с 1975 по 2009 г.). До начала трудовой деятельности в высшем учебном заведении он получил большой партийно-политический опыт, т. к. долгое время находился на комсомольской и партийной работе. Был лектором и руководителем лекторской группы Бурятского обкома КПСС.

В 1975 г. Борис Петрович был избран секретарем партийного комитета БГПИ имени Доржи Банзарова, успешно совмещая в течение 5 лет обязанности старшего преподавателя кафедры истории КПСС и парторга высшего учебного заведения. В 1980 г. был вновь избран на должность старшего преподавателя кафедры истории КПСС. Плодотворно занимался научно-исследовательской работой и в 1984 г. успешно защитил диссертацию на тему «Партийное руководство становлением, развитием науки и высшей школы Бурятской АССР (1938–1975 гг.)» по специальности 07.00.01 в Иркутском государственном университете, получив ученую степень кандидата исторических наук [Крянев, 1984].

В 1987 г. Б.П. Крянев избирается на должность заведующего кафедрой научного коммунизма БГПИ имени Доржи Банзарова, а в 1989 г. ему было присвоено ученое звание доцента по данной кафедре. В этой должности он проработал до 1991 г. С 1991 по 1997 г. Борис Петрович занимает должность заведующего кафедрой политологии и социологии БГПИ имени Доржи Банзарова. Понимая необходимость обучения и воспитания высокопрофессиональных кадров в сфере политики, создания собственной бурятской школы политической науки, Борис Петрович приложил огромные усилия для открытия кафедры политологии и социологии в Бурятском государственном педагогическом институте. В результате его стараний, при поддержке руководства института в 1991 г. на историческом факультете БГПИ им. Д. Банзарова была создана одна из первых по своему профилю в стране кафедра политологии и социологии, с 1999 г. началось обучение студентов по направлению подготовки «политология», а с 2011 г. — по направлению подготовки «социология». Создание кафедры как самостоятельного учебного подразделения было вызвано включением новых дисциплин — политологии и социологии в номенклатуру специальностей высшего профессионального образования, включением этих дисциплин в учебные планы, а также потребностью республики и вуза в высококвалифицированных кадрах в области политологии и социологии. Борис Петрович, занимая должность заведующего этой кафедрой, являясь доцентом данной кафедры, лично осуществлял отбор студентов в первую экспериментальную группу по направлению подготовки «политология» среди обучающихся на историческом факультете. В число первых студентов-политологов попали следующие однокурсники автора: Андреев Олег, Шигин Виталий, Скосырский Сергей, Халудоров Тимур, Бичиханов Владимир, Коршунова Нина и др. В группу, состоящую лишь из 7 или 8 человек, посчастливилось попасть и автору статьи.

Следует заметить, что Борис Петрович действительно умел видеть в студентах потенциал и практически не ошибся в своем выборе, т. к. многие этой весьма престижной тогда группы студентов впоследствии успешно реализовались в органах государственной власти и управления, в силовых структурах, в науке.

Борис Петрович, обладая прекрасными ораторскими данными, умел увлечь студентов миром политики. В нем сочетались ключевые качества успешного преподавателя-политолога: отличное знание теоретического материала, огромный практический опыт, знание всех политических процессов в Бурятии, России и в мире, требовательность, педагогический талант и заинтересованность в студенте, а также искренняя любовь к своему делу и политологии в целом. Именно поэтому все, кто слышал эмоциональные и пламенные лекции Бориса Петровича, «зажигались» и были в активном общении с ним, дискутировали и навсегда в душе остались политологами, а многие и продолжили свое саморазвитие. Приведем слова одного из таких студентов: «Борис Петрович — изумительный человек... Знаю его с 1987 года... И во многом могу назвать его одним из своих главных учителей. Готов подтвердить, что пятерку получить по политологии было ой как непросто...» А так, например, вспоминает Б. П. Крянева его бывший студент Николай Робертович Будуев, ныне депутат Государственной Думы РФ VIII созыва: «Все у нас было как у всех студентов, но ведь это и еще время выбора будущего пути. В этом плане на меня серьезное влияние оказал Борис Петрович Крянев. Заведующий кафедрой политологии, он был политиком и в жизни, умея добиваться своих целей, не создавая лишних конфликтов и не умножая число врагов. К сожалению, этого я у него так и не перенял. Но, тем не менее, он сыграл большую роль в моем трудоустройстве» [Данилов, 2016]. Похожие слова могут сказать многие ученики Бориса Петровича. От себя отмечу, что именно Б. П. Крянев в свое время вызвал у меня интерес к политологии и элитологии, пригласил в аспирантуру, определил тему исследований и круг проблемных вопросов, требующих изучения. Под его руководством начались наши научные изыскания, о чем мы, безусловно, будем всегда помнить.

Будучи заведующим кафедрой политологии и социологии БГПИ — БГУ имени Доржи Банзарова, Борис Петрович возглавлял научно-творческий коллектив преподавателей центра электорального мониторинга «Альтернатива», организовал научно-исследовательскую работу по изучению общественного мнения по актуальным социально-политическим проблемам. Сотрудниками кафедры были созданы: республиканский клуб молодого избирателя, который активно сотрудничал с Центризбиркомом Республики Бурятия, форум по политическому и правовому воспитанию молодых людей. Регулярно проводились встречи с политическими лидерами, общественными деятелями, депутатами и законодателями России и Бурятии, которые способствовали формированию у студенческой молодежи политико-правовых ценностей. Под руководством и при непосредственном участии Бориса Петровича была разработана учебная программа новой дисциплины «Политология», методические пособия для студентов очного и заочного обучения, началась работа по написанию учебных пособий по дисциплинам кафедры. При Борисе Петровиче в должности заведующего кафедра стала одним из методических центров политологических и социологических исследований по изучению социальных процессов, происходящих в Республике Бурятия. Подчеркнем, что многие направления деятельности кафедры политологии и социологии, которые успешно реализуются и сейчас, были заложены при непосредственном участии и под руководством первого заведующего кафедрой Б.П. Крянева, чей вклад в становление и развитие кафедры политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова трудно переоценить.

В сфере интересов Бориса Петровича были вопросы управления высшей школой, политического и правового воспитания молодежи, становления и развития российской по-

литической системы, формирования и функционирования политических партий и движений, прохождения избирательных кампаний в России и Республике Бурятия, проблемы политической регионалистики и элитологии. Он активно публиковался в республиканских газетах, выступал по радио и телевидению, освещая различные вопросы общественно-политической жизни республики. За свою долгую творческую жизнь он опубликовал более 50 научных работ, которые получили признание в республике и за ее пределами. Назовем лишь некоторые из его работ: «Активные формы политического воспитания учащихся» (1990), «Народный Хурал РБ: политический портрет» (1997), «Бурятия политическая: политические партии, общественно-политические движения, блоки и организации (1990-1999 гг.)» (1999), «Политическая регионалистика» (2006) и многие другие [Крянев, 1990, 1996, 1997, 1998, 1999, 2002, 2006, 2009а,б]. Отметим также, что благодаря Б. П. Кряневу кафедра политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова в 2003 г. приняла активное участие в реализации масштабного общероссийского проекта Центра региональных исследований Института ситуационного анализа и новых технологий (ИСАНТ) «Самые влиятельные люди России — 2003», по итогам которого был издан солидный аналитический сборник материалов, а профессорско-преподавательский состав и аспиранты кафедры, в т. ч. и автор статьи, получили свидетельства, подтверждающие участие в проекте в качестве экспертов. В результате работы коллектива кафедры в сборнике были опубликованы материалы по теме «Рейтинг влиятельных лиц в политике и экономике Республики Бурятия» (срок работы — 2001–2003 гг.) [Самые влиятельные].

Помимо основной деятельности Борис Петрович активно занимался общественно-политической работой. В советское время он неоднократно избирался членом Советского райкома, горкома КПСС г. Улан-Удэ. Многие годы являлся членом парткома БГПИ им. Д. Банзарова и секретарем партбюро факультета физического воспитания. Также он был председателем научно-методического совета республиканской организации общества «Знание», лектором и руководителем лекторской группы Бурятского ОК КПСС, преподавателем университета марксизма-ленинизма. За успехи в труде и общественной деятельности, активное участие в лекторской работе Б.П. Кряневу было присвоено высокое звание «Заслуженный работник культуры РСФСР». В постсоветский период на протяжении ряда лет Б.П. Крянев возглавлял Общественно-политический консультативный совет при Президенте Республики Бурятия (утв. Указом Президента Республики Бурятия от 29.10.2002 г. № 256). Многие преподаватели кафедры политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова благодаря Борису Петровичу впоследствии вошли в состав данного совета: И. И. Осинский, А. Ю. Мацкевич, Н. Р. Будув, Т. Желаев и др. Также Б. П. Крянев был назначен Президентом Республики Бурятия Л. В. Потаповым в состав избирательной комиссии Республики Бурятия. В 2000 г. он был в рабочей группе по проекту Концепции государственной информационной политики Республики Бурятия. За добросовестное отношение к труду, успешную общественно-политическую деятельность Борис Петрович Крянев награжден Почетными грамотами Президиума Верховного Совета, обкома КПСС, Совета министров Бурятской АССР, горкома и райкома КПСС, райисполкомов, парткома и ректората БГПИ — БГУ имени Доржи Банзарова.

После открытия в Бурятском государственном университете им. Д. Банзарова аспирантуры по профильной специальности Борис Петрович активно занимается привлечением выпускников исторического факультета по направлению подготовки «политология» (и не только) в аспирантуру БГУ им. Д. Банзарова. Только за первые пять лет на кафедре политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова защитили кандидатские диссертации 5 человек, а 2 молодых преподавателя работали над докторскими диссертациями. В числе первых аспирантов-политологов Бориса Петровича были Б. А. Егоров, В. Б. Простынкин, В. М. Очирова, П. Манжуткин, Р. Леонтьев, С. Петушкеев. Практически все первона-

чально аспиранты Бориса Петровича стали кандидатами политических наук. Первой на только что открывшемся в Бурятском государственном университете диссертационном совете по политологии по специальности 23.00.02 — «Политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии» в 2005 г. защитилась В. М. Очирова, автор данной статьи. Неизменным научным руководителем первого кандидата политических наук, защитившегося в Республике Бурятия, стал кандидат исторических наук, доцент кафедры политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова Б. П. Крянев. Свои диссертации активно писали и готовили к защите и другие его аспиранты. Соответственно, именно Борис Петрович положил начало подготовке кадров высшей квалификации по политологии в Республике Бурятия, которые должны были пополнить состав образованной им кафедры. Отметим, что многие коллеги, понимая и ценя вклад Бориса Петровича в развитие университета и бурятской научной политической школы, заслуженно именовали его народным профессором. Подобное почетное звание, безусловно, дорогого стоит.

С целью укрепления педагогического состава кафедры и ее престижа Б. П. Крянев активно искал и приглашал на работу перспективных и компетентных специалистов, в их числе были Б. А. Егоров, В. В. Панкратьев, Н. Р. Будув и многие другие. В середине 1990-х гг. Борис Петрович пригласил на кафедру кандидата политических наук Э. Д. Дагбаева, который на тот момент работал в издательском доме «Буряад Унэн». Искренне полагая, что кафедрой должен руководить остепененный политолог, Борис Петрович сам в 1997 г. попросил ректора БГУ им. Д. Банзарова освободить его от должности заведующего кафедрой и передал руководство кафедрой политологии и социологии БГУ им. Д. Банзарова Э. Д. Дагбаеву, ожидая от него защиты диссертации на соискание доктора политических наук, а также, естественно, продолжения своего дела и заслуженного почетного места на кафедре для себя. Позже, руководствуясь интересами кафедры, Борис Петрович также передал Э. Д. Дагбаеву и свою должность председателя Общественно-политического консультативного совета при Президенте Республики Бурятия. В дальнейшем в связи с ухудшением здоровья Борис Петрович в 2009 г. вышел на пенсию.

В юбилейный год 85-летия со дня рождения Бориса Петровича Крянева, который совпадает с юбилеем Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова, которому Борис Петрович отдал многие годы своей жизни, хочется вспомнить и подчеркнуть вклад этого замечательного человека в развитие политической науки Республики Бурятия, а также отметить его исключительные личные человеческие качества. Он был для автора не просто научным руководителем по кандидатской диссертации, но и учителем, наставником и большим другом. Долгие беседы с ним и его замечательной супругой Ириной Григорьевной, неизменное радушие, искренность, сопереживание и поддержка, искрометный юмор и оптимизм несмотря ни на что, навсегда останутся в памяти.

На сегодняшний день, к сожалению, приходится констатировать, что имя Бориса Петровича Крянева, кандидата исторических наук, доцента Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова, создателя и первого заведующего кафедрой политологии и социологии, одного из основателей бурятской школы политической науки, незаслуженно забыто. Между тем, его роль в становлении и развитии политической науки Республики Бурятия несомненна и велика, но достойно и справедливо пока не оценена.

### **Литература**

1. Данилов С. Будув Н.: Привык говорить то, что думаю. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://ulanude.bezformata.com/listnews/nikolaj-buduev-privik-govorit/46730980/> (дата посещения: 08.02.2022).

2. Крянев Б. П. Партийное руководство становлением, развитием науки и высшей школы Бурятской АССР (1938-1975 гг.): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.01. Иркутск, 1984. 230 с.

3. Крянев Б. П., Кудряш Ю. И. Активные формы политического воспитания учащихся. Улан-Удэ, 1990. 56 с.
4. Крянев Б. П. Повторение пройденного // Правда Бурятии. 1998. 24 февр. С. 4.
5. Крянев Б. П. Политические партии и предвыборные блоки Республики Бурятия. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1996. 40 с.
6. Крянев Б. П. Народный Хурал РБ: политический портрет. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997. 144 с.
7. Крянев Б. П. Бурятия политическая: политические партии, общественно-политические движения, блоки и организации (1990–1999 гг.). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. 235 с.
8. Крянев Б. П. Роль общественно-политических организаций Бурятии в формировании политического плюрализма // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. 4. История. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2002. Вып. 4. С. 48–58
9. Крянев Б. П. Политическая регионалистика. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. 234 с.
10. Крянев Б. П., Очирова В. М. Эволюция региональных политических элит в постсоветский период (на материалах Республики Бурятия). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. 140 с.
11. Крянев Б. П., Ларионов В. Г., Очирова В. М. Формирование избирательной системы и политической элиты в Бурятии. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. 156 с.
12. Самые влиятельные люди России — 2003 / науч. ред. О. В. Гаман-Голутвина. М.: Институт ситуационного анализа и новых технологий (ИСАНТ), 2004. 696 с.

УДК 978.1(470.41)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-193-196

### КАЗАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В КОНЦЕ 90-Х гг. XIX в.

© Паликова Татьяна Вадимовна

доктор исторических наук, доцент, профессор,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
nnet2861@gmail.com

О Императорском Казанском университете, старейшем высшем учебном заведении страны (1804), сформировался богатейший корпус источников личного происхождения. Тем не менее сибирские региональные архивы могут содержать воспоминания выпускников вуза не введенные ранее в научный оборот. В 1961 г. старожил г. Верхнеудинска (Улан-Удэ), врач, общественный деятель М. В. Танский оставил небольшие по объему мемуары о своем обучении в университете в 1890-х гг. на двух факультетах, сохранившиеся в Государственном архиве Республики Бурятия, несколько сюжетов из которых освещены в тексте статьи.

**Ключевые слова:** воспоминания, конец XIX в., Казанский университет.

### KAZAN UNIVERSITY IN THE LATE 90s OF THE XIXth CENTURY

*Tatiana V. Palikova*

Dr. Sci. (Hist.), A/Prof., Prof.,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
nnet2861@gmail.com

A rich body of personal sources about the Imperial Kazan University, the oldest higher educational institution in the country (1804), has been formed by now. Nevertheless, Siberian regional archives may contain memories of university graduates not previously introduced into scientific circulation. In 1961, an old resident of Verkhneudinsk (Ulan-Ude), a physician, a public figure M. V. Tansky left a small memoir about his studies at two university faculties in the 1890s, preserved in the State Archive of the Republic of Buryatia, several plots of which are covered in the text of the article.

*Keywords:* memories, the end of the XIX century, Kazan University.

Казанский университет, созданный в начале XIX в. в соответствии с Университетским уставом 1804 г., по праву считается одним из старейших высших учебных заведений России, и не подвергается сомнению его значение для восточной части Российской империи, Сибири и Забайкалья в частности. За годы существования вуза сложилась мощная источниковая база, включающая и богатейший корпус источников личного происхождения. Уже на 100-летний юбилей в 1904 г. по инициативе комитета С.-Петербургского общества вспомоществования бывшим воспитанникам Императорского Казанского университета был издан сборник материалов об университете, охвативший большую часть XIX в. [Литературный..., 1904]. При этом Казанский университет остается актуальным объектом исследования и сегодня. Это, пожалуй, повод, чтобы обратиться к не востребованным ранее, неизвестным воспоминаниям о нем.

Речь пойдет о мемуарах знаменитого в Верхнеудинске / Улан-Удэ врача и общественного деятеля М. В. Танского, который более 10 лет был связан с Казанским университетом, где сначала окончил физико-математический факультет по естественному отделению с дипломом 1 степени, а затем — медицинский факультет и ординатуру. На склоне лет, в 92 года Танский оформляет свои воспоминания о Казани и университете в самосто-

ятельный текст под названием «Казанский университет в 1890-е годы девятнадцатого века». Несмотря на преклонный возраст, Михаил Владимирович обладал великолепной памятью, о чем свидетельствует факт того, что он безошибочно упоминает фамилии 43 преподавателей университета. Это не случайно, ведь, как пишет автор, «Казанский университет всегда вспоминаю добрым словом и глубоко, глубоко благодарен и признателен ему за полученную учебу» [ГАРБ. Р-1778. Оп.1. Д.16. Л.10об.]. Его небольшие по объему воспоминания, написанные в обычной ученической тетради в клетку, по большей части посвящены факультетам, студентом которых он был, но вместе с тем содержат сведения и общего характера.

По всей видимости, стать врачом было давней мечтой Танского, но к моменту окончания гимназии, он, сибиряк, мог осуществить ее только поступив в Томский университет, открытый в 1888 г. с единственным медицинским факультетом (все сибирские гимназии были «приписаны» к этому университету), а его «тянуло в Россию, в хороший, старинный город Казань, а главное — тянула Волга» [ГАРБ. Р-1778. Оп.1. Д. 6. Л.1].

Построенное архитектором П. Г. Пятницким в 1825 г. специальное «солидное каменное здание ... с колоннадою при главном входе и такими же колоннадами по крыльям» поражало. Оно, как пишет Танский, «произвело на меня сильное впечатление действительного храма науки. Порог его я переступил со священным трепетом» [Там же].

Во 2-й половине 1830-х гг., когда ректором стал Н. И. Лобачевский, под руководством архитектора М. П. Коринфского был создан комплекс университетского двора и научно-вспомогательных учреждений. В воспоминаниях мы не увидим подробных описаний внешнего вида этого комплекса, Танский обращает внимание лишь на четыре объекта: «Трехэтажное каменное здание с подвальным помещением, вмещавшее в себе все клиники, находилось на той же небольшой площадке, на которую одним своим крылом выходил и университет» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д.16. Л. 6об.]; собственную домовую церковь, построенную только через 20 лет после открытия университета, «небольшую... помещавшуюся в центре здания. Марши парадной лестницы во 2-й этаж заканчивались на площадке перед самым входом в нее... в пасхальную заутреню церковь переполнялась блестящей публикой, аристократией — разряженными дамами и генералами в мундирах, в регалиях и орденских лентах и в белых панталонах, носить которые полагалось особам высших 2-х классов» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 3]; актовый зал, в котором «весело проводили время студенты и прекрасный пол, молодые девушки, только не танцевали» [Там же] и «прекрасный ботанический сад на западном берегу озера Кабана, занимавший значительную площадь», где «были собраны многочисленные представители северной флоры, морозоустойчивые. Каждое растение, каждое дерево имели свои паспорта — дощечки с надписями звучных латинских названий». Причем сад был важным объектом развлекательной инфраструктуры города, содержался «в идеальном порядке и привлекал немало публики, как место хорошего отдыха в теплое время. Вход ... был общедоступный бесплатный. Обычно за небольшую плату нанимали на пристани ... легкий ялик и сама прогулка по зеркальной глади озера тоже доставляла много радости» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 10об.].

Возглавлял университет в это время К. В. Ворошилов (1889–1899), профессор физиологии, «человек невысокого роста, коренастый, в солидных годах. У нас, естественников, он читал курс анатомии и физиологии человека и читал хорошо, мы, слушатели, уважали и одобряли профессора» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л.1об.]. Надзор над студентами, т.н. «внутренняя университетская полиция», осуществляли «инспектор студентов Альбрехт с помощником своим субинспектором Виноградовым и двумя педелями». Они встречали студента-первокурсника «чуть-чуть не с распростертыми объятиями», чем «можно сказать, ошеломили» Танского, «назвали по фамилии, любезно и предупредительно поясни-

ли, какие ... на сегодня лекции и указали аудитории. Говорят, они щеголяют такой своей осведомленностью, знакомясь со вновь поступающими студентами по фотокарточкам, прилагаемым к документам» [Там же].

В соответствии с уставом студенты обязаны были носить форму: «парадный однобортный мундир из темно-синего сукна с металлическими пуговицами с государственным гербом ... или двубортный сюртук с такими же пуговицами и голубым воротником. Обыденной формой была тужурка с отложным воротником и голубыми петлицами». К мундиру и сюртуку полагалась шпага, но, как правило, демократическая «масса студенческая» носила в основном сюртуки. Шпаги же использовали «щеголи-аристократы», мундиры шили обязательно на белой подкладке, «почему и именовались «белоподкладочниками», что, безусловно, было вызвано стремлением выделиться из общей массы учащихся и вызывало ее неодобрение [ГАРБ. Р-1778. Оп.1. Д.16. Л.1об.].

Танский поступил на первый курс естественного отделения в составе «11 человек, а профессоров, читавших лекции, было 13, не считая доцентов, занимавшихся с нами по кабинетам и лабораториям», но, пожалуй, более курьезно выглядел студент Левицкий «единственной своею персоной украшавший 4-й курс историко-филологического факультета», слывя поэтому «всеуниверситетской знаменитостью». «Его растили и пестовали не менее семи нянек-профессоров, и он то, надо думать, вопреки пословице был глазастый». Чтобы не создавать государственную экзаменационную комиссию, его «на казенный счет» отправили на сдачу государственных экзаменов в Москву. Приведя эти данные, Танский восклицает: «В дорогую копейку всакивал государству каждый образованный человек» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 4об.].

С глубокой признательностью мемуарист отмечает уровень преподавания и материальную базу естественного отделения и университета в целом. «Оно понятно: научная жизнь складывалась и упрочивалась здесь долгими годами» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 2]. Поэтому студенту-естественнику не могли не запомниться блистательные лекции преподавателей-гуманитариев. Отдав должное факультетским преподавателям, он упоминает некоторые имена, которые студенты несомненно выделяли: Г. Ф. Дормидонтова, читавшего «Римское право», Г. Ф. Шершеневича «как блестящего лектора» гражданского права, профессора истории русского права Н. П. Загоскина, правда, последний «известен был больше как остроумный фельетонист своими едкими, обличающими фельетонами на злобу дня» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 10об.].

Личный опыт слушателя выделил «интереснейшие лекции» по истории доцента, в последующем профессора Н. Н. Фирсова, ставшего для «Казани своего рода московским Ключевским». Его вечерние приватные лекции собирали массу слушателей со всех факультетов: «Молодой, выше среднего роста, сухощавый, с одухотворенным лицом, с зачесанными назад длинными волосами, он выглядел скорее поэтом, чем мужем ученым. Лекции читал неторопливо, плавно и гладко, хорошо выработанным литературным языком. Но все же суть была не в этом, а в том, что лекции являлись не выхолощенными, пресными, а бывали с солью, с перцем... Этой смелостью мысли, далекой от учебника Иловайского, и привлекал Фирсов слушателей... Провожали лектора каждый раз громом аплодисментов» [ГАРБ. Р-1778. Оп.1. Д.16. Л. 2об.].

«И еще одна единственная в году исключительная лекция собирала в самой большой аудитории массу студентов всех факультетов»: протоиерей, профессор богословия Н. К. Миловидов читал лекцию «О самоубийстве». «По окончании ее лектора тоже провожали шумными рукоплесканиями». Лекция была крайне актуальна, т. к. в конце 1890-х гг. в университете было несколько случаев суицида, «и почти все они произошли в химической лаборатории благодаря доступности цианистого калия».

Завершим обзор мемуаров немаловажным для университета на протяжении двух веков событием, ставшим обязательным не только для студентов, но и для выпускников, — день 5-го ноября, годовщины основания университета, «отмечался торжественным актом в актовом зале, переполненном студентами и гостями. Вечером же бывал бал в дворянском собрании, единственный в зиму по многолюдности и оживленности» [ГАРБ. Р-1778. Оп. 1. Д. 16. Л. 3].

Весь изложенный материал дает возможность утверждать, что представленные воспоминания дополняют уже существующий корпус источников о Императорском Казанском университете, позволяют сопоставлять и уточняют имеющиеся данные, обращают внимание на ранее неизвестные подробности, через личное восприятие и констатацию наиболее значимых для данного автора деталей, в конечном итоге расширяют наши представления об учебном заведении, его структуре, организации, профессорско-преподавательском и студенческом коллективах.

### **Источники и литература**

1. ГАРБ — Государственный архив Республики Бурятия. Р. 1788. Оп. 1. Д. 16.
2. За сто лет. Биографический словарь профессоров и преподавателей Имп. Казанского университета (1804–1904). В 2 ч. / под ред. Н. П. Загоскина. Ч. 1: Кафедра православного богословия, факультеты историко-филологический (с разрядом восточной словесности и лектурами) и физико-математический. Казань: Изд-во С.-Петербур. о-ва вспомоществования бывшим воспитанникам Имп. Казан. ун-та, 1904. 552 с.; Ч. 2: Факультеты юридический и медицинский, преподавателей искусств и добавления справочного характера. Казань: Изд-во С.-Петербур. о-ва вспомоществования бывшим воспитанникам Имп. Казан. ун-та, 1904. 453 с.
3. Литературный сборник к 100-летию Имп. Казанского университета: Былое из университетской жизни. Казань: Изд-во С.-Петербур. о-ва вспомоществования бывшим воспитанникам Имп. Казан. ун-та, 1904. 311 с.

УДК 378

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-197-201

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

© Рогалева Галина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

galina.rogaleva@mail.ru

В представленной статье выделяются направления профессионального развития молодого педагога. Неопределенность характеризуется как неполнота или недостоверность информации, как непредсказуемость, как возможные неожиданности и неизвестные результаты и как наличие многообразия возможностей молодого педагога. Рассматриваются выделенные в исследованиях Н. Н. Талеб типы людей в условиях неопределенности: «турист», «рациональный фланер». Профессиональное развитие молодого педагога в условиях неопределенности определяется как сочетание и результат непрерывного саморазвития и самосовершенствования по выделенным направлениям: формирование особого психолого-педагогического — профессионального педагогического мировоззрения; постижение своего учебного предмета, овладение в совершенстве профессионально значимыми компетенциями (широкими); самообразование и рефлексия.

**Ключевые слова:** молодые педагоги, неопределенность, профессиональное развитие.

### YOUNG TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

*Galina I. Rogaleva*

Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

galina.rogaleva@mail.ru

The presented article deals with the directions of professional development of a young teacher. Uncertainty is characterized both as incompleteness or unreliability of information, as unpredictability, as possible surprises and unknown results, and as the presence of a variety of opportunities for a young teacher. There are types of people in conditions of uncertainty identified in the studies of N.N. Taleb: “tourist”, “rational flanner”. The professional development of a young teacher in conditions of uncertainty is defined as a combination and result of continuous self-development and self-improvement in the selected areas: formation of a special psychological - pedagogical - professional pedagogical worldview; comprehension of their academic subject, mastering in perfection professionally significant competencies (broad); self-education and reflection.

*Keywords:* young teachers, uncertainty, professional development.

Актуальность темы профессионального развития молодого педагога обусловлена резко возросшими социальными и профессиональными проблемами. Молодой педагог — это активно используемый в настоящее время термин в государственной образовательной политике, требующий не только декларирования, но и серьезного внимания. Еще в 2020 г. Министерством просвещения РФ отмечалось, что, к сожалению, в российском образовании происходит недостаточное обновление педагогического корпуса, средний возраст работающих учителей — 50–55 лет, налицо доминирование школ, в которых работают не более 2–3 молодых педагогов, но больше всего беспокоит ситуация, когда до 65% молодых учителей в течение первых лет работы уходят из школы. В настоящее вре-

мя разворачивается дискуссия о будущем существовании профессии педагога, поскольку высшее образование «нового времени» способствует формированию компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретной профессии, идет расширение и обновление профессий. Новый мир создает новые условия: нестабильность, сложность, противоречивость и неопределенность.

Путей преодоления этих проблем на всех уровнях (от уровня подготовки молодого педагога до управленческих внутришкольных уровней) существует немного. Объективно можно отметить: больше всего привлекает вопрос решения проблемы профессионального развития молодого педагога в условиях «нового времени», в условиях неопределенности.

В современных условиях неопределенность стала проявляться в различных сферах жизнедеятельности человека. Определение понятия неопределенности как неполноты или недостоверности информации, как непредсказуемости, как возможные неожиданности и неизвестности результатов заставляет любого человека быть внимательным ко всему происходящему. Особую значимость приобретает проблема вхождения и выживания личности в социальной и профессиональной среде, наполненной различными ограничениями и насыщенной всякого рода технологиями: инновационными, экономико-информационными, цифровыми. Молодому педагогу в большинстве случаев тяжело принять неопределенность многих сфер жизнедеятельности и, в частности, профессиональной сферы, он не успевает адаптироваться и следовать за веяниями нового времени. Неопределенность становится проблемной, незнакомой и порою характеризуется непредсказуемостью ситуаций в профессиональной деятельности молодого педагога, от которой можно ожидать различные «крутые повороты».

Только за последний год таких «крутых поворотов» и изменений в условиях широкого распространения коронавирусной инфекции Covid 19 в сфере образования проявилось особенно много, они были связаны с быстро меняющимся ритмом образовательной деятельности, почти стопроцентным переходом на компьютерные и цифровые технологии, введением различных режимов деятельности. Эти принципиальные изменения обусловили переосмысление направлений профессионального развития молодых педагогов, мотивировали поиск инновационных подходов к деятельности, поиск детерминант, обуславливающих стремление педагогов к профессиональному развитию.

Неопределенность оказывает влияние на профессиональную деятельность молодого педагога, подвергая его влияниям вызовов образовательной среды, насыщенной компьютеризацией и цифровизацией, а также заставляет быть ориентированным на постоянные перемены в сфере социально-профессиональной деятельности и предъявляет дополнительные запросы к уровню подготовки молодого педагога. Для молодого педагога кроме владения профессиональными и психолого-педагогическими знаниями становится актуальным владение финансовой, правовой грамотностью, иностранными языками и свободное использование в своей работе компьютерных, цифровых технологий. Данные обстоятельства позволяют заключить, что личную, социальную, образовательную, профессиональную сферу деятельности людей в настоящее время характеризует позиция изменчивости, относительности и непостоянства. Возникает важный для молодого педагога вопрос, как в данных условиях правильно определить направление своего профессионального развития, какие выделить направления?

Ответ на предложенный вопрос неоднозначен в силу ряда существующих и установленных требований к профессиональной деятельности в форме государственных образовательных стандартов, а также изменчивости и неопределенности в социальной и профессиональной среде. Можно согласиться с точкой зрения исследователей, что неопределенность предоставляет человеку веер возможностей. Но для того чтобы их реализовать,

он должен в этих условиях постоянно определяться, размышлять, что-то для себя выделять и выбирать, осваивать новое для успешности своей деятельности. По сути речь идет о профессиональной компетентности как характеристике, определяющей способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Основу составляет ориентация на воспитание и обучение детей, способных быстро адаптироваться и существовать в современном обществе. Педагог сам должен владеть определенным набором действий и уметь передать их обучающимся. Обучающиеся должны уметь учиться и познавать мир. Молодой педагог должен быть способен реализовать эти качества в себе и направить обучающихся. Если молодой педагог не определяет себя как личность, сможем ли мы в последующем увидеть личность в другом человеке.

В этой связи интересным представляется выделение исследователями в условиях неопределенности двух типов людей (Н. Н. Талеб). Возможно, выделенные и представленные типы сегодня как никогда характеризуют деятельность молодых педагогов и выбираемые ими вектора своего развития. Первый тип представляется как «турист» — субъект, сознательно определяющий цель, следующий ей по определенному алгоритму действий и не выходящий за пределы поставленной цели. Людей типа «турист» отмечает узость мышления, плановость, предел возможностей. С таким типом молодых людей мы сталкиваемся во всех сферах деятельности. Вторым типом — «рациональный фланер» — характеризуется тем, что помимо поставленной цели и выбранного алгоритма действий он переосмысливает свои действия для отбора лучшего варианта. Результатом становится не только реализация цели, но и выполнение ряда задач, характеризующихся получением новой информации, новых выгод и альтернатив [Талеб, 2014, с.87].

Становится понятно, что в ситуации неопределенности молодой педагог становится личностью, которую легко можно отнести ко второму типу — он ощущает себя более комфортно. Такого педагога отличает гибкость поведения, мобильность, осознание собственной идентичности, вера в себя, свои возможности мышления, представления и воображения. Такой тип отфильтровывает сигналы ситуации неопределенности, доверяя себе, выстраивает самостоятельно алгоритм, прогноз собственных действий и маневрирует ими, обладая широко направленным мышлением. Отмечаем, что люди типа «рациональный фланер», добиваясь цели и выполнения ряда задач, получают свою выгоду в виде эффекта мультипликатора. Другими словами, личность увеличивает свой результат как за счет достижения цели, так и за счет претворения поставленных перед собой перспективных задач. Подчеркивая, что молодые педагоги отнесены нами ко второму типу людей, способных в условиях неопределенности добиваться успехов в своей деятельности, считаем возможным выделить несколько составляющих профессионального развития молодого педагога с позиций его профессиональной компетентности. Поскольку профессиональная компетентность обеспечивает качество деятельности молодого педагога, эффективное решение профессионально-педагогических проблем и профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей, выделяем в ее составе личностную компетенцию молодого педагога.

В качестве первого направления профессионального развития молодого педагога выделяем его внутреннюю личностную позицию. Несомненно, что это наличие особого психолого-педагогического мировоззрения — профессионального педагогического, представляющего собой динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность его профес-

сиональной деятельности и находящих свое выражение в самостоятельной личностной позиции. Профессиональное педагогическое мировоззрение включает когнитивный, эмоционально-ценностный и действенно-практический компоненты. На наш взгляд, молодые педагоги в большинстве своем находятся на этапе профессионального развития, который ставит целью формирование готовности к саморазвитию профессионального педагогического мировоззрения на личностном уровне. Для достижения поставленной цели необходимо наличие осознанного отношения к себе как к личности, как к учителю, воспринимающему профессиональное педагогическое мировоззрение объектом своего творческого самосовершенствования.

Следующее важное направление предполагает у молодого педагога развитие профессиональной компетенции: знания дисциплины в направлении более глубокого постижения своего учебного предмета не только как основы науки, но как инструмента постижения жизни. Содержание профессиональных знаний составляет знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики и психологии. Современный мир отличается высокими темпами обновления и насыщения научными знаниями изучаемых предметов. Владение методиками передачи знаний — важное умение для молодого педагога. Учитель должен научиться быть не просто ретранслятором учебной информации, а выступать в роли организатора образовательного процесса, консультанта, проводника, что позволит реорганизовать любое знание в сознание. Современные дети отлично ориентируются в мире коммуникаций, привыкли к новым способам поиска информации, любят пользоваться самыми разными технологическими новинками. Использование в обучении современных информационных технологий и высокотехнологичных продуктов на сегодняшний день становится нормой. В связи с этим молодой педагог обязательно должен уметь использовать возможности современных цифровых коммуникаций, не забывая, что это лишь средства.

Третьим направлением профессионального развития молодого педагога представляется возможным выделить самообразование и рефлексию. Для молодого педагога важно определить виды деятельности, составляющие процесс самообразования, выделим лишь наиболее значимые: чтение конкретных педагогических, периодических изданий, чтение методической, педагогической и предметной литературы; обзор в Интернете информации по преподаваемому предмету, педагогики, психологии; посещение семинаров, тренингов, конференций, уроков коллег; систематическое прохождение курсов повышения квалификации, изучение информационно-компьютерных и цифровых технологий, посещение предметных выставок и тематических экскурсий, общение с коллегами в школе, районе, городе, Интернете. Индивидуальная форма самообразования молодого педагога позволяет определить для себя более подходящие источники: изучение ресурсов сети Интернет, дистанционное обучение, самостоятельная исследовательская работа, материалы СМИ и др.

Рефлексия как размышление о своих чувствах, анализ собственных действий и их причин через разговор с самим собой помогает молодым педагогам уяснить для себя еще одно важное условие духовного роста, что в любой сфере человеческой деятельности путь к высшим достижениям начинается с овладения ремеслом. Неотъемлемой частью оттачивания своего мастерства является знакомство с мастерством более опытных коллег. Не стоит слепо копировать чужие достижения, необходимо понять идею, замысел и попробовать реализовать, опираясь на свои сильные стороны. Если человек рефлексирует, значит фокусируется на собственном «Я» и осмысливает (или переосмысливает) его. Способность к рефлексии позволяет выходить за границы «Я-пространства», предаваться активным размышлениям, заниматься самоанализом, делать из всего этого выводы и использовать их в дальнейшем. Она дает возможность сравнивать себя и свою личность с окружающими, критически себя оценивать, адекватно воспринимать и видеть себя так,

как видят другие люди. Для молодого педагога рефлексия должна быть особой формой самоанализа.

Опираясь на вышеизложенное, предлагаем рассматривать профессиональное развитие молодого педагога в условиях неопределенности как сочетание и результат непрерывного саморазвития и самосовершенствования по выделенным направлениям:

1) формирование особого психолого-педагогического — профессионального педагогического мировоззрения;

2) постижение своего учебного предмета, овладение в совершенстве профессионально значимыми компетенциями (широкими);

3) самообразование и рефлексия.

Таким образом, опираясь на такое понимание профессионального развития молодого педагога, уважая и подчеркивая уникальность каждого молодого педагога, преподаватели кафедры общей педагогики педагогического института Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова организуют свою профессиональную деятельность исходя из реальных потребностей времени и условий неопределенности. В рамках учебного процесса в вузе преподаватели кафедры оказывают помощь будущим молодым педагогам и уже осваивающим профессию молодым педагогам в создании индивидуального профессионального вектора развития. На прошедшей в ноябре 2021 г. Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях современных глобальных вызовов», организованной по инициативе кафедры, рассматривались актуальные вопросы: проектирования профессиональной карьеры молодых педагогов: личный опыт и административные решения; опыт использования цифровых технологий в профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях пандемии; новые формы непрерывного образования для молодых педагогов; воспитательная работа в школе глазами молодых педагогов: плюсы и минусы; опыт инновационного обучения и другие. Ее итогом стала неоспоримая убежденность в формировании нового типа молодого педагога, имеющего как результат обучения профессиональные, личностные компетенции и ярко выраженный уровень мотивационной деятельности, осознанности выбора профессии, личностный опыт, а также убежденность в значимости развития необходимых связей между молодыми педагогами и педагогами со стажем, администрацией образовательных организаций и органами управления образованием всех уровней, наукой и практикой для объединения в целях качественной профессиональной подготовки молодых педагогов, их профессионального развития.

### **Литература**

1. Первушина О. Н. Человек и неопределенность: на подступах к постановке проблемы // Вестник НГУ. Сер. Психология. 2007. Т. 1. Вып. 1. С. 11–19.

2. Талб Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса / пер. с англ. М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2014. 768 с.

УДК 811.581  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-202-204

**ОБРАЗ КИТАЙСКОГО И КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКОВ  
В КОММУНИКАТИВНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ВОСТОЧНОГО ИНСТИТУТА  
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМЕНИ ДОРЖИ БАНЗАРОВА**

© Савинова Туяна Баировна

кандидат филологических наук,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
tuyanasavinova@mail.ru

В настоящей статье отражены результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен среди студентов 1–4-х курсов Восточного института Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, которые имеют опыт изучения китайского и корейского языков. В статье описаны наиболее часто встречающиеся ассоциации, связанные у студентов с понятиями «китайский язык» и «корейский язык». На основе полученных результатов предпринимается попытка определить отношение и представление студентов об этих восточных языках.

**Ключевые слова:** китайский язык, корейский язык, коммуникативное сознание, ассоциативный эксперимент.

**IMAGE OF THE CHINESE AND KOREAN LANGUAGES  
IN COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS AMONG STUDENTS  
OF ORIENTAL STUDIES INSTITUTE  
OF DORZHI BANZAROV BURYAT STATE UNIVERSITY**

*Tuyana B. Savinova*  
Cand. Sci. (Philol.),  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
tuyanasavinova@mail.ru

The article presents the results of an associative experiment made among the students learning Chinese language at the Oriental Studies Institute of Dorzhi Banzarov Buryat State University. There were revealed most often meeting associations connected with the concepts «The Chinese language» and «The Korean language». Based on received results the author has tried to define the relation of the students to the Chinese and to the Korean languages.

**Keywords:** the Chinese language, the Korean language, communicative consciousness, associative experiment.

Исследование категории «коммуникативное сознание» актуально для таких разделов науки о языке, как психолингвистика, коммуникативная и когнитивная лингвистика. Теоретическими вопросами коммуникативного сознания активно начали заниматься в конце XX в. ученые — лингвисты и психолингвисты И. А. Стернин, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева и др. И. А. Стернин дает следующее определение: «Коммуникативное сознание — это совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий... В коммуникативное сознание входит и информация об иностранных языках — отношение к ним, их оценка, характеристика степени трудности, знания о коммуникативном поведении носителей этих языков и др.» [Стернин, 2002, с. 46].

Ассоциативный эксперимент, проведенный нами среди студентов, результаты которого будут описаны и проанализированы в настоящей статье, позволяет не только показать разнообразие ассоциативных связей, возникающих у учащихся с понятиями «китайский язык» и «корейский язык», но и помогает определить отношение студентов к изучаемым иностранным языкам, а также выявить трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе их изучения. Результаты эксперимента могут быть полезны для практикующих преподавателей китайского и корейского языков. Анализ полученных результатов обладает потенциалом в помощи корректировки плана обучения, устранения недочетов, организации более эффективного образовательного процесса.

В рамках свободного ассоциативного эксперимента в Восточном институте Бурятского государственного университета имени Д. Банзарова было опрошено 67 студентов 1–4-х курсов бакалавриата, обучающихся на разных направлениях подготовки и изучающих китайский и корейский языки. 19% опрошенных — мужчины, 81% — женщины. Возраст студентов, которые приняли участие в опросе, — от 17 до 24 лет. В основном испытуемые принадлежат к русской (36%) и бурятской (59%) национальностям, также среди них есть тувинцы — 3 чел., монголы — 2 чел., поляки — 1 чел. Опрос студентов проводился на русском языке.

В процессе анкетирования студентам было предложено назвать три первые ассоциации, которые приходят на ум при ответе на вопросы: «Китайский язык, какой он?» и «Корейский язык, какой он?». Всего в рамках эксперимента было зарегистрировано 51 слово-реакция относительно китайского языка и 48 слов-реакций относительно корейского языка. Полученные результаты относительно каждого из иностранных языков мы поделили на три группы: 1) общие представления о языке, 2) трудность в изучении, 3) восприятие языка.

Итак, общие представления студентов Восточного института о китайском языке выражаются в следующих определениях: *сложный* (60%), *интересный* (48%), *красивый* (15%), *перспективный* (10%), *популярный* (6%), *востребованный* (6%), *распространенный* (6%), *уникальный* (6%), *великий* (5%), *престижный* (1,4%), *древний* (6%), *нужный* (1,4%), *восточный* (3%), *полезный* (3%).

В вопросе трудности изучения в коммуникативном сознании студентов Восточного института китайский язык вызывает следующие ассоциации: *логичный* (9%), *легкий* (3%), *трудный* (3%), *занимательный* (1,4%), *требующий много сил* (1,4%), *непонятный* (3%), *нелогичный* (1,4%), *трудный в изучении иероглифов* (6%), *непростой* (1,4%), *развивающий* (5%).

Наибольшее количество слов-ассоциаций с китайским языком выделено на уровне восприятия иностранного языка: *замысловатый* (1,4%), *необычный* (7%), *своеобразный* (1,4%), *звучный* (1,4%), *увлекательный* (7%), *странный* (1,4%), *привычный* (1,4%), *особенный* (1,4%), *пугающий* (1,4%), *впечатляющий* (1,4%), *богатый* (6%), *традиционный* (1,4%), *большой* (1,4%), *изящный* (3%), *громкий* (1,4%), *выразительный* (1,4%), *мелодичный* (3%), *неповторимый* (1,4%), *необходимый* (1,4%), *необъятный* (1,4%), *огромный* (1,4%), *приятный* (1,4%), *эмоциональный* (1,4%).

Самой частотной стала реакция «сложный». 58% респондентов первой записали именно эту ассоциацию с китайским языком. Вторая наиболее частотная реакция — слово *интересный* (48%), далее следуют такие реакции, как *красивый* (15%), *перспективный* (10%), *увлекательный* (7%), *необычный* (7%), *популярный* (6%), *востребованный* (6%), *распространенный* (6%), *уникальный* (6%), *древний* (6%), *богатый* (6%), *трудный в изучении иероглифов* (6%), *развивающий* (5%). Другие слова-реакции встречаются реже либо являются единичными.

Следует отметить, что положительных слов-реакций, связанных с китайским языком, испытуемые назвали намного больше, чем отрицательных. К отрицательным можно от-

нести только слова-реакции пугающий и странный. При этом интересно, что среди названных слов-реакций наблюдаются такие, которые связаны с признаками речевого поведения носителей языка: быстрый, громкий, эмоциональный, изящный и др.

Что касается корейского языка, то из 48 встречающихся слов-реакций, которые иллюстрируют общие представления студентов о корейском языке, наиболее частотной стала реакция *интересный* (34%), далее следуют реакции *красивый* (32%), *сложный* (24%), *популярный* (17%), *распространенный* (2%), *перспективный* (2%).

В плане изучения корейский язык вызывает следующие реакции в коммуникативном сознании студентов: *логичный* (13%), *нелогичный* (2%), *легкий* (12%), *сложный* (24%), *имеющий алфавит* (9%), *простой* (6%), *увлекательный* (8%), *трудный* (8%), *непонятный* (6%), *запоминающийся* (4%), *непростой* (2%), *захватывающий* (2%), *понятный* (4%), *полезный* (4%), *обязательный* (2%); также встречаются ассоциации *грамматика* (12%) и *ассоциация алфавит* (12%).

На уровне восприятия корейский язык представляется студентам как: *приятный* (6%), *необычный* (9%), *мелодичный* (4%), *мягкий* (6%), *аккуратный* (4%), *эмоциональный* (2%), *плавный* (2%), *молодежный* (2%), *чуждой* (2%), *новый* (2%), *своеобразный* (2%), *теплый* (2%), *поэтический* (2%), *колоритный* (2%), *длинный* (2%), *известный* (2%), *уникальный* (2%), *схожий с бурятским* (2%), *близкий* (2%), *непохожий* (2%), *гибкий* (2%), *приятный на слух* (4%).

Как видно, с корейским языком, так же как и с китайским, чаще всего в коммуникативном сознании студентов возникают положительные слова-реакции и с ним связаны позитивные ассоциации. Относительно корейского языка среди студентов возникает сравнительно большее количество слов-реакций, связанных с их представлениями об изучении данного иностранного языка. Интересно, что те, кто называл ассоциации *сложный* и *логичный*, в одном ряду с ними часто называли ассоциацию *грамматика*. Это говорит о том, что сложность корейского языка некоторые студенты видят в наличии большого количества грамматических правил. В то же самое время часть студентов считает его логичным по этому же признаку. При этом те, кто назвал ассоциацию *легкий*, в 50% случаев указали еще и ассоциацию *алфавит* или ассоциацию *имеющий алфавитную письменность*.

Мы видим, что ассоциация *сложный* среди респондентов в 2,5 раза чаще встречается относительно китайского языка, при этом часть студентов, которые выдают данную реакцию, указывают на наличие в китайском языке иероглифической письменности. Очевидно, что письменность китайского языка представляет большую сложность для изучающих, а наличие алфавита в корейском языке в коммуникативном сознании студентов делает его легким для изучения в представлении учащихся.

Следует отметить, что на уровне восприятия относительно корейского языка часто возникают ассоциации, указывающие на красивое, приятное звучание иностранного языка: *мелодичный*, *мягкий*, *приятный*, *плавный*, *теплый*, *поэтический*, *длинный*, *приятный на слух*, *гибкий*. Несмотря на то, что подобные ассоциации в определенном количестве случаев возникают и по отношению к китайскому языку, здесь все же чаще имеют место такие «прагматичные» слова-реакции, как *перспективный*, *популярный*, *востребованный*, *распространенный*, *нужный*, *полезный*.

### Литература

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. 191 с.
2. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку: сб. науч. тр. М.; Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. С. 44–51 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics/1/sternin-02a.htm> (дата обращения: 09.02.2022).

УДК 37  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-205-207

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КЯХТИНСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ  
ИМЕНИ АКАДЕМИКА В.А. ОБРУЧЕВА**

© **Саксудаева Ирина Сергеевна**

заведующая экскурсионно-массовым отделом,  
Кяхтинский краеведческий музей имени академика В. А. Обручева  
Россия, г. Кяхта  
isaksudaeva@mail.ru

Автор рассматривает образовательную деятельность музеев, ее потенциал и возможности. Приведен опыт работы Кяхтинского краеведческого музея, уделено внимание образовательным программам, которые были организованы в 2021 г.

**Ключевые слова:** музей, музейная педагогика, образовательная программа.

EDUCATIONAL PROGRAMS AT KYAKHTA MUSEUM  
OF LOCAL LORE NAMED AFTER ACADEMICIAN V.A.OBRUCHEV

*Irina S. Saksudaeva*

Head of the Excursion and Mass Activities Department  
Kyakhta Museum of Local Lore named after Academician V. A. Obruchev  
Kyakhta, Russia  
isaksudaeva@mail.ru

In this article, the author examines the educational activities of museums, their potential and perspectives. The experience of the Kyakhta Museum of Local Lore is given, attention is paid to educational programs that were organized in 2021.

*Keywords:* museum, museum pedagogy, educational program.

Музей является хранителем многовековой истории и социально-культурной памяти человека. Это сложный социальный институт, имеющий длинный путь истории становления. Уже в XVIII в. музей имел четко очерченные просветительские задачи, а в XIX в. стал центром активизации собирательской, научной, образовательной работы. Вторая половина XX в. обозначилась концептуальными изменениями: в этот период представление о музее поменялось в целом, при этом фундаментальные основы деятельности музея остались прежними [Грачева, 2010, с. 248]. В современный период музей является исключительным общественным образованием, не имеющим себе подобных. Музей призван служить местом притяжения для эффективного межкультурного взаимодействия, он максимально открыт, доступен для всех категорий населения [Левыкин, 1988, с. 16–17]. Сегодня в музеях по-новому организуется культурно-образовательная деятельность, в ходе которой реализуются воспитательная и образовательная функции. Все чаще используются современные формы работы с посетителями, она воспринимается, как важный компонент музейной коммуникации, теоретическую основу которой составляет музейная педагогика, психология, искусство, культурология. В новых условиях музеи, выполняя классические просветительские, досуговые, релаксационные функции, все больше становятся своеобразными образовательными учреждениями. Формируются собственные программы, проекты, уроки, ориентированные на разного зрителя [Комаровская, Ахунов, 2009, с. 70].

Важной частью развития общества в любое время являлось образование. Оно имеет различные инновационные направления, которые способны раскрыть и реализовать потенциал учащихся. Образование является одной из главных целей и в работе музеев. Все чаще используется термин «музейная педагогика», которая образовалась на стыке музееведения, педагогики и психологии. Сегодня «музейная педагогика» получила новый импульс развития, имеет важные цели — воспитание, обучение и развитие личности в стенах музея, через музейные средства. Само понятие появилось относительно недавно, его переняли из немецкой терминологии в начале 80-х гг., хотя развитие и становление педагогической деятельности наблюдается вместе с образованием музеев.

Термин «краеведческий музей» возник в 1924 г., после II Всесоюзной конференции по краеведению. Помимо образования самого названия изменилось и наполнение музеев [Именова, 2004, с. 192]. Основные экспонаты в фондах краеведческого музея связаны с историей родного края и демонстрируют флору и фауну региона, произведения искусства, мемориальные предметы.

Предлагаю рассмотреть деятельность Кяхтинского краеведческого музея имени акад. В. А. Обручева в образовательной сфере. Являясь музеем комплексного типа, он имеет обширные разносторонние коллекции и предлагает образовательные программы на многие темы, зачастую организуемые прямо в выставочных залах.

Музей, имея богатые коллекции: антропологическую, ботаническую, геологическую, зоологическую, этнографическую и др., активно сотрудничает с учебными заведениями города и района. Для детей проводятся различные мастер-классы, музейные уроки, анимационные программы, которые помогают развивать и обогащать эмоционально-познавательную сферу подрастающего поколения. Главным трендом музея в настоящее время является его интерактивность (от англ. — взаимодействие), где посетитель вплотную взаимодействует с экспозицией с помощью мультимедийного и аудио оборудования. В культурно-образовательной деятельности музея определены основные направления — информирование, обучение, развитие творческих начал, общение и отдых [Именова, 2004]. Особое внимание уделяется работе с дошкольниками, учениками начальной школы, подростками, старшеклассниками и студентами. В 2021 г. сотрудниками экскурсионно-массового отдела впервые были организованы две пробные образовательные программы для данных категорий. Программы работали в течение года, состояли из нескольких музейных уроков, которые включали экскурсии по музею, по городу, выездные с посещением знаковых мест района, тематические лекции, квесты, мастер-классы и для закрепления материала — музейные квизы. Программа делилась на несколько этапов. I этап — информирование посетителя. Участники получали сведения о музее через обзорные и тематические экскурсии, которые проводились с учетом возраста и интересов посетителей. Экскурсии строились не на монологе, как это обычно происходит, а на диалоге с учащимися, в результате дети были вовлечены в экскурсионный процесс. II этап — обучение посетителя в музее. Разработаны музейные уроки совместно с учителями на темы, которые были пройдены в школе (история, география, музыка, биология, рисование). Урок музыки проводился с использованием оборудования виртуального концертного зала. Уроки проводились как в стенах музея, так и в учебном классе. III этап — развитие творческих начал. Были организованы уроки по тесто-пластике, бумажному моделированию, лепке из глины. При проведении таких мероприятий большую роль играет подготовка руководителя, сам процесс проведения, порой достаточно трудоемкий. В связи с этим сотрудниками была проведена предварительная работа, приобретено оборудование для гончарного дела (гончарный круг, муфельная печь, инструменты для лепки). Данные уроки вызывают большой интерес со стороны участников. Также в музее уже много лет проводится анимационная программа «Купеческое чаепитие». Посетитель знакомится с

купеческим прошлым города, чайной торговлей и участвует в дегустации чая, заваренного по старинным традициям к Кяхтинского купечества. Программа впервые была адаптирована для детей и подростков и является IV этапом — общение в музее. В ходе мероприятия происходит неформальное общение как с музейными предметами, так и между посетителями. V этап — отдых в музее. Он подразумевает организацию свободного времени с учетом интересов посетителей. Сотрудниками проводился исторический квест по залам музея и в заключение — музейный квиз (от англ. соревнование). Тематика различная: театр, кино, музей, музыка и др.

Данные образовательные программы получили положительные отзывы, в ходе социологического опроса 92% участников дали им высокую оценку. Также были выявлены недочеты и ошибки, которые прошли корректировку. Таким образом, проведена планомерная работа с тремя возрастными группами детей, музей получил постоянных посетителей, которые готовы приходить чаще. Увеличилось число мероприятий, имеющих социальное значение.

В заключение приходим к выводу, что музей сегодня — одно из важнейших средств образования, он прекрасно выполняет все возложенные на него функции, в т. ч. функцию дополнительного образования. В образовательную деятельность музеев заложен большой педагогический потенциал, который необходимо использовать в воспитании подрастающего поколения.

### **Литература**

1. Грачева Е. С. Культурно-образовательная деятельность музея: социологический аспект // Молодой ученый. 2010. № 10. С. 240–245. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/21/2156/> (дата обращения: 11.12.2021).
2. Именнова Л. С. Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 213 с.
3. Комаровская Е. П., Ахунов В. М. Культурно-образовательная деятельность музеев и музейная педагогика // Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогика. Образование». 2009. № 1. С. 69–72.
4. Левыкин К. Г. Музееведение. Музей исторического профиля. М.: Высшая школа, 1988. С. 16–17.
5. Мышева Т. П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2007.

УДК 378.016

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-208-209

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ  
ГАРМОНИЧНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ  
В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

© Самошкина Янина Сергеевна

аспирант,

Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

yanina.samoshkina@gmail.com

В статье предложен новый взгляд на формирование межкультурной компетентности (МК) студентов в контексте образования для устойчивого развития (ОУР). Также представлены результаты реализации социально-педагогической модели формирования МКОУР студентов.

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, образование для устойчивого развития, социально-педагогическая модель, кейс-стади, межкультурный тренинг.

SOME ASPECTS OF HARMONIOUS INTERCULTURAL ACTIVITIES AMONG STUDENTS  
IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*Yanina S. Samoshkina*

Postgraduate Student,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

yanina.samoshkina@gmail.com

The article offers a new view on the formation of intercultural competence (IC) among students in the context of education for sustainable development (ESD). The results of the implementation of the socio-pedagogical model of the formation of students' ICESD are also presented.

**Keywords:** intercultural competence, education for sustainable development, socio-pedagogical model, case study, intercultural training.

Дискуссионные вопросы в парадигме «Восток — Запад» являются традиционными и до сих пор актуальными для Российского государства в области экономики, экологии, развития общества [Пономарев, 2018, с. 1]. В этом смысле научные труды Доржи Банзарова сыграли огромную роль в понимании восточного менталитета, его культурных особенностей, что является и сейчас особенно ценным для устойчивого развития российских регионов, граничащих с Китаем (КНР) и Монголией (МНР), и, конечно, для системы образования как одного из главных факторов в обеспечении национальных интересов государства.

В условиях неопределенности современный мир продолжает активно развиваться по пути взаимодействия различных стран, народов, культур в онлайн- и офлайн-пространстве, что осложняет построение сбалансированных отношений в системе «человек — человек», «человек — природа», являющихся базисом устойчивого развития. Вышеперечисленные обстоятельства детерминируют значимую задачу для вуза — формирование межкультурной компетентности (МК) студентов, способных, в том числе, ориентироваться и адекватно принимать решения в мире быстроменяющейся реальности, сохраняя качество жизни, выстраивать отношения, учитывающие различные аспекты действительности: экономику, экологию, социальное развитие общества. В этой связи в педаго-

гической науке ведется поиск современных подходов и средств формирования межкультурной компетентности российских и иностранных студентов [Дагбаева, 2018, с. 38].

Для реализации данной задачи на теоретическом и практическом уровне нами была сконструирована социально-педагогическая модель формирования МК студентов в контексте образования для устойчивого развития (ОУР). В рамках данной статьи мы хотим поделиться некоторыми эффективными практиками педагогического эксперимента среди российских, монгольских и китайских студентов. В первую очередь мы хотели уточнить понятие межкультурной компетентности в контексте ОУР (МКОУР), а именно — это качество личности, проявляющееся в гибкой способности к формированию внутреннего результата (умение самооценки в многофакторной ситуации, эмпатия и др.) и внешнего результата (умение выстраивать стратегию социальной интеракции с учетом социальных, экономических и экологических особенностей страны, планировать и прогнозировать многофакторные ситуации межкультурного общения и др.) с опорой на свои межкультурные знания, умения и отношения.

Так, например, благодаря методу case-study нам удалось на практике синтезировать принципы межкультурного обучения и ОУР в составленных нами авторских заданиях, так как технология коллективного обучения case-study интегрирует другие технологии. Прежде всего, это технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включающие в себя процедуры индивидуального, группового и коллективного развития [Попова, 2018, с. 24].

Работа над поведенческим (внутренний результат) компонентом заключалась в решении разработанных нами заданий по методу кейс-стади, направленных на критическое осмысление межкультурной ситуации. Результаты контрольного задания наглядно демонстрируют, что российские и иностранные студенты стали лучше анализировать ситуации межкультурного общения: на оценку «отлично» и «хорошо» справились 60% китайских студентов и по 70% — монгольских и российских.

Поведенческий (внешний результат) компонент был укреплен посредством межкультурного тренинга взаимодействия на тему «Мое — не мое пространство». При анализе пространственных отношений нами было выявлено, что самое маленькое расстояние (область интимной и личной зоны) демонстрируют представители России, Монголии, в то время как для представителей Китая комфортны границы социальной зоны. Данные эмпирические знания объясняют неготовность китайских студентов к мгновенному вступлению в более близкий контакт.

Таким образом, комплексный подход в формировании МКОУР представляет собой гармоничный процесс становления качеств личности XXI века, способной гибко, при интенсивном межкультурном взаимодействии прогнозировать, системно и критически осмысливать и, как следствие, наиболее точно действовать в ситуации межкультурного общения в условиях неопределенности.

### Литература

1. Дагбаева Н. Ж., Самошкина Я. С. Межкультурная коммуникация: опыт взаимодействия студентов России и восточных приграничных стран // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 37–40.
2. Пономарев А. Д. Дихотомия «Восток — Запад» в российской политической культуре // Концепт. 2018. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dihotomiya-vostok-zapad-v-rossiyskoj-politicheskoy-kulture> (дата обращения: 13.02.2022).
3. Попова С. Ю., Пронина Е. В. Кейс-стади: принципы создания и использования. Тверь: СКФ-офис, 2015. 114 с.

УДК 37.034-053.5

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-210-213

**ТРАНСПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ  
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

© Сапожникова Анна Георгиевна

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,

Гимназия «Радуга»

Россия, г. Чита

sapozhnikovaanna10713@mail.ru

Анализируется технология духовно-нравственного воспитания младших школьников — транспредметная интеграция, которая раскрывается через связи между содержанием предметов начального общего образования (математика, литературное чтение, русский язык и др.) и дополнительным образованием (предметы духовно-нравственного цикла: основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение).

**Ключевые слова:** технология, транспредметная интеграция, духовно-нравственное воспитание, младший школьник, федеральный общеобразовательный стандарт, программа.

**TRANSUBJECT INTEGRATION AS ONE OF TECHNOLOGIES IN SPIRITUAL  
AND MORAL EDUCATION AMONG PRIMARY SCHOOLCHILDREN***Anna G. Sapozhnikova*

Deputy Director for Educational Work,

Gymnasium “Rainbow”

Chita, Russia

sapozhnikovaanna10713@mail.ru

The article analyzes the technology of spiritual and moral education among younger schoolchildren - transsubject integration, which is revealed through the links between the content of primary general education subjects (Mathematics, Literary Reading, Russian, etc.) and additional education (subjects of the spiritual and moral cycle: the Basics of Orthodox Culture, Church Slavonic, Church Singing).

*Keywords:* technology, transsubject integration, spiritual and moral education, junior high school student, federal general education standard, program.

На современном этапе образования духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях ФГОС опирается на принцип интеграции. В связи с этим на уровне начального общего образования ставятся задачи, которые основываются на интегративной деятельности всех субъектов воспитательного процесса. В процессе реализации духовно-нравственного воспитания младшего школьника в Забайкальской православной гимназии широко применяется технология транспредметного интегрирования для достижения личностных результатов, которые предполагают формирование у обучающихся целостного взгляда на мир в его органичном единстве, разнообразии культур и религий.

Технология транспредметной интеграции на уровне начального общего образования в православной гимназии имеет своей особенностью выявление существенных связей для интеграции конкретных общеобразовательных предметов (математика, русский язык, литературное чтение, изобразительное искусство) со всеми другими предметами дополнительного образования (основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение). Именно транспредметная интеграция как ресурс начального общего и дополнительного образования позволяет органически синтезировать культурные, нрав-

ственные начала с духовными составляющими в единое целое, объединять в модель воспитания систему взглядов научного и христиански ориентированного просвещения, что способствует более глубокому проникновению в суть и содержание объекта исследования. Учебный день в православной гимназии должен представляться как единое поле деятельности всех субъектов воспитательного процесса.

Основным условием, определяющим эффективность духовно-нравственного воспитания младшего школьника через использование транспредметной интеграции, является создание структурно-содержательной модели духовно-нравственного воспитания, в практическом обосновании которой находятся:

- программы по общеобразовательным предметам;
- программа духовно-нравственного воспитания обучающихся на уровне начального общего образования «Азбука православного воспитания»;
- комплексная дополнительная образовательная программа по предметам духовно-нравственного цикла для младших школьников, состоящая из подпрограмм по церковному пению, церковнославянскому языку, основам православной культуры;

Программа духовно-нравственного воспитания обучающихся на уровне начального общего образования «Азбука православного воспитания» является составляющим звеном в процессе работы с младшими школьниками. Заданные программой ориентиры отражают следующие позиции:

- принятие учителями идеологии нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и его концептуальных подходов;
- подготовленность учителей к процессу духовно-нравственного воспитания младшего школьника;
- заинтересованность обучающихся и понимание родителей в реализации данной программы;
- наличие соответствующей материально-технической базы.

Цель воспитательной программы направлена на формирование оптимальной образовательной среды, способствующей воспитанию духовного, нравственного, физического здоровья младших школьников, их творческого и интеллектуального потенциала в условиях православной гимназии Забайкальского края.

Программа рассчитана на 4 года и является программой действия всех субъектов воспитательного процесса: священник, учитель, обучающиеся и родители Забайкальской православной гимназии.

В программе определены основные механизмы ее реализации (кадровый ресурс, методический, материально-технический, сетевой, финансовый), наличие которых позволяет более качественно осуществлять задуманные идеи и поставленные цели. Предложенная эффективность реализации воспитательной программы зависит от достижения следующих результатов:

- повышения профессиональной подготовки и переподготовки учителей православной гимназии;
- совершенствования педагогической практики и повышения качества начального образования в православной гимназии;
- повышения активности учителей гимназии в инновационной деятельности (использование транспредметной интеграции);
- транслирования опыта по духовно-нравственному воспитанию младших школьников на разных уровнях (муниципальном, региональном, всероссийском);
- повышения рейтинга гимназии на уровне начального общего образования в социуме.

Также одной из составляющих модели духовно-нравственного воспитания обучающихся православной гимназии является комплексная дополнительная образовательная

программа по обучению младших школьников предметам духовно-нравственного цикла. Программа разработана коллективом учителей православной гимназии и рассмотрена на педагогическом совете.

Комплексная программа состоит из 3 подпрограмм: основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение. При реализации данной программы у учителя в рамках учебных предметов появляется возможность использования богатого материала для проведения воспитательной работы на уроке. Учебный материал оказывает влияние на формирование нравственного сознания у обучающихся даже в том случае, когда специально не раскрывается воспитательное значение содержания урока. В процессе деятельности педагога также сочли целесообразным провести анализ методических материалов (учебных планов, подпрограмм, учебников и учебных пособий) с целью уточнения содержания учебных предметов и разработки подпрограмм, направленных на духовно-нравственное воспитание младших школьников.

Закономерным механизмом реализации комплексной дополнительной программы по предметам духовно-нравственного цикла послужили интегрированные уроки с применением инновационных технологий, которые способствовали включению младших школьников в деятельность, связанную с приобретением опыта нравственных взаимопониманий, взаимодействий, взаимоотношений. Тематика уроков различна: «Православные монастыри России» (интегрируются предметы основы православной культуры, окружающий мир, музыка), «Учителя земли русской» (интегрируются предметы основы православной культуры и литературное чтение), «Эти забавные буквы» (интегрируются предметы изобразительное искусство и церковнославянский язык), «Иисус Христос — солнце правды» (интегрируются предметы окружающий мир и основы православной культуры) и т. д. Интегрированные занятия призваны научить младшего школьника с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Такие занятия строятся на объединении достаточно близких областей, например, предмет «основы православной культуры» интегрируется с литературным чтением, окружающим миром, русским языком по принципу определения межпредметных связей и определения стержневой темы. Такой принцип позволяет интегрировать основные ценности православного мировоззрения в область предметов общеобразовательного цикла, также работа создает условия для пробуждения интереса у младших школьников к истокам русских народных традиций, является источником поиска новых фактов, которые подтверждают или углубляют определенные наблюдения и знания в области православной культуры.

Таким образом, предметы общеобразовательного цикла (математика, литературное чтение, окружающий мир и др.) в интеграции с образовательными дисциплинами комплексной дополнительной программы (основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение) содержат материал, усвоение которого способствует формированию положительного отношения обучающихся к учебной деятельности, а также представлению о нормах нравственности, правилах человеческого общения.

Поэтому использование технологии транспредметной интеграции позволяет углубить знания ребенка по предмету в определенной области, активно заниматься исследовательской деятельностью, изучать историю малой родины, России с позиции христианского мировоззрения, знакомиться с творческими и интересными людьми, проживающими не только на территории края, но и за его пределами.

### **Литература**

1. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2008. С. 54.

2. Дронова Л. В. Особенности разработки интегрированной программы учреждения дополнительного образования детей. URL: <https://pandia.ru/text/78/068/27377.php> (дата обращения: 14.02.2022).

3. Сердюкова Н. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе // Начальная школа. 1994. № 11. С. 45–49.

4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «».

УДК 37.03  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-214-217

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ

© Сидорова Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
botkina@yandex.ru

В учебно-познавательном и воспитательном процессе автор выделяет активные формы работы на уроке. Активное обучение предполагает взаимодействие учителя с учеником с использованием таких методов, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма саморазвития, повышение качества учения и контроль самостоятельной работы учащихся. Активные методы работы позволяют развивать гибкие (мягкие) навыки, востребованные в современном мире. Автор дает характеристику индивидуальных и групповых методов обучения, описывает дискуссионные, игровые, рейтинговые и тренинговые формы работы, приводит примеры.

**Ключевые слова:** гибкие навыки, активные формы обучения, активная стратегия, дискуссионные формы, игровой метод, рейтинг, тренинг, активное обучение.

#### CONTEMPORARY ACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES AND METHODS FOR WORKING WITH SCHOOLCHILDREN

*Tatyana V. Sidorova*

Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.,  
Department for General Pedagogy,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
botkina@yandex.ru

Among the active forms for the educational, cognitive and educational process, the author identifies the work in the classroom. Active learning involves the interaction of a teacher with a student using such forms that ensure the implementation of the internal mechanism for self-development, improving the quality of teaching and monitoring the independent work of students. Active methods of work allow you to develop soft skills that are in demand in the modern world. The author characterizes individual and group teaching methods, describes discussion, game, rating and training forms of work, gives examples.

**Keywords:** soft skills, active forms of education, active strategy, discussion forms, game method, rating, training, active learning.

Современные процессы активной информатизации, цифровизации и глобализации задают образовательным организациям ориентиры на воспитание человека новой формации. Выпускник школы должен быть гибким, мобильным, образованным, легко осваивать новые технологии и успешно выстраивать коммуникативные связи. Нельзя не обратить внимание на то, что образовательная парадигма со знаниевой сместилась в сторону парадигмы развития личностных качеств. Главной целью современного образования является не только передать знания, «выдать» как можно больше фактического материала, а именно сформировать личность, воспитать человека анализирующего, размышляющего, чувствующего и умеющего использовать знания в жизни. Такой человек умеет делать ценностно-смысловой выбор в жизненно важных ситуациях, принимать решения и нести ответственность за эти решения, он обладает сформированным навыком межличностного общения и организаторскими способностями, ему несложно работать в разных командах

и находить компромисс в сложных ситуациях. Кроме того, такой человек умеет креативно мыслить, критически оценивать ситуации, а в случае неудач делать соответствующие выводы, не сдаваться и двигаться дальше. Мы говорим о развитии у учащихся soft-skills, или, по-другому, гибких (мягких) навыков.

Среди самых востребованных умений у сотрудников работодатели и специалисты по подбору персонала (HR-специалисты) выделяют коммуникационные навыки, компьютерную и техническую грамотность, навыки межличностного общения, быструю адаптивность, исследовательские и организаторские навыки, мышление «результатами» и «процессами», умение решать проблемы, эмоциональный интеллект [Топ-10..., 2020]. Формирование этих навыков начинается с рождения и длится всю жизнь, однако самое активное их развитие приходится на школьные и студенческие годы. Важно не упустить момент, сделать акцент не только на усвоении знаний, но и на повышении мотивации к обучению, осознанном саморазвитии и самосовершенствовании. Именно поэтому активная стратегия обучения становится актуальной в настоящее время. Применяя активные формы и методы обучения, возможно заинтересовать школьников и добиться хороших результатов как в обучении, так и в развитии личностных качеств. Использовать активные формы работы и тем самым развивать гибкие навыки можно «без отрыва от производства» — непосредственно во время урока и, тем более, воспитательного (внеклассного) мероприятия.

Обратимся к самому понятию активного обучения, ибо это далеко не новый феномен в педагогике: еще в античном мире рассматривали проблему активности ученика в процессе учения. Затем Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др. высказывали идеи и описывали в своих трудах различные способы активизации учащихся. Но только в 80-х гг. XX в., благодаря распространению игровых методов в советской педагогике, активное обучение пережило взлет популярности [Активные методы..., 2020]. В настоящее время использование активных методов на уроках является обязательным условием успешного освоения различных знаний, овладения умениями и навыками. Активное обучение предполагает постоянное взаимодействие учителя с учеником с использованием таких форм, которые обеспечивали бы реализацию внутреннего механизма саморазвития обучающихся, тем самым повышая качество учения и контроль самостоятельной работы учащихся. Целью активного обучения является развитие коммуникативных, управленческих навыков учащихся, формирование у учеников таких качеств, как терпимость, уважение к иному, отличающемуся от своего мнению, развитие мотивации ученика к изучению нового [Бабанский, 2006].

Умелое применение активных методов обучения зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей педагога, но и от его творческого потенциала, богатой фантазии, креативности, а также от умения моделировать различные ситуации, в которых у учащихся появляется возможность принятия решений [Сидорова, Петраш, 2021].

Принято выделять индивидуальные и групповые активные формы работы. Индивидуальная работа чаще всего заключается в создании, защите и реализации различных проектов, участии в научно-практических конференциях, олимпиадах, семинарах и т. д. Нас в большей степени интересуют групповые формы работы, когда быть активными должны сразу 20–30 детей в классе. В педагогике принято объединять основные групповые активные методы обучения в 4 группы: дискуссионные, тренинговые, игровые, рейтинговые.

Дискуссионные формы работы (семинары, дискуссии, дебаты, проблемно-проектные дискуссии, ток-шоу, круглые столы, пресс-конференции, диспуты и др.) ориентированы на развитие коммуникативных навыков учащихся, их умение выслушивать мнение другого, учитывать его, но отстаивать свое. Важным элементом коммуникативного навыка, которое развивается в процессе дискуссии, является умение адаптироваться к речевой ситуации [Воронкова, 2018]. Никогда нельзя предугадать, как будет развиваться диалог или спор, и важно учиться ориентироваться по ситуации, при этом сохраняя уважительное отношение к участникам ток-шоу. К дискуссионным формам работы можно отнести

и презентацию проектов. Во время защиты проектов развиваются и другие навыки: стремление к лидерству, позитивное отношение к слушателям, навыки самопрезентации, эмоциональный интеллект.

В бизнес-среде существует термин «питчить» (от англ. глагола «pitch» — выставлять на продажу, подавать). В современной среде нужно уметь «подавать» себя и свой проект, презентовать его с целью привлечения внимания и финансов. Такой подход можно использовать и на уроке: озадачить ребят тем, что они должны не просто защитить проект, а подготовить «питч».

Структура «питчинга» в зависимости от целей урока и проектов может быть такая:

- Интро — представление, озвучивание темы / проекта.
- Кому и зачем — описание проблемы и целевой аудитории (актуальность).
- Что? — суть проекта.
- Как? — описание решения.
- Заключение — в чем польза?

Эта памятка поможет школьникам эффективно и грамотно представить свой проект, а педагогу — проанализировать качество выполненной работы.

*Тренинговые методы* работы (поведенческие и личностно ориентированные тренинги) направлены на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников. Тренинговые методы можно применять во время классных часов, однако рекомендуется приглашать специалиста-психолога.

Как правило, оказываются эффективными методы, направленные на развитие социальной перцепции. Во время правильно организованного и проведенного тренинга ребята в классе развивают умение воспринимать, понимать и оценивать своих одноклассников, самих себя, свою семью и друзей. С помощью специально разработанных упражнений школьники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают ребята в классе, насколько точно их собственное самовосприятие. Данные виды упражнений показывают хорошие результаты при воспитательной работе, особенно в ситуациях школьного буллинга. Однако проводить такие тренинги должен хорошо подготовленный специалист, желательно психолог.

*Игровые методы* являются излюбленной формой работы как педагогов, так и школьников. Деловые, организационно-деятельностные, имитационные, ролевые игры, психодрама, социодрама и другие виды игр используют все или несколько важнейших элементов игры: заинтересованность ребят, использование игровых ситуаций, разнообразный ролевой репертуар, активное проигрывание, реконструкцию реальных событий и т. п. Естественное желание любого заинтересованного учителя — сделать свой урок интересным и увлекательным, игры же помогают поддерживать интерес к предмету, особенно элементы игры эффективно использовать на начальном этапе урока.

На занятиях игры могут применяться с различными целями. Например, на уроке английского языка игра является средством активизации лексического и грамматического материала. Разыгрывание различных коммуникативных ситуаций позволяет учащимся закрепить новые слова и отработать грамматические навыки. Реконструкция исторических событий актуальна для уроков истории и литературы, а разыгрывание кейс-ситуаций — для обществознания. Формы уроков с применением различных активных методов обучения безграничны: уроки-пресс-конференции, уроки-экскурсии, уроки наоборот, уроки-суды, уроки-расследования, уроки-мечты и др. Ограничить их может только фантазия и креативность самого педагога. С помощью игр можно и нужно развивать умения и навыки всех видов деятельности.

На наш взгляд, в любой вид деятельности на уроке можно внести элемент игры, и тогда даже самое скучное занятие приобретет увлекательную форму. Однако, используя

игры на уроках, важно «не заиграться» и помнить о некоторых *правилах использования игрового метода*:

- выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически обоснован;
- в процесс игры важно задействовать возможно большее количество учеников;
- игра должна соответствовать возможностям учащихся и учитывать их возрастные особенности;
- игра базируется на уже изученном материале;
- игровые методы необходимо применять в меру, целесообразно и планомерно [Шиян, 2019. с. 41].

Игры или их элементы направлены на приобретение нового опыта, недоступного школьнику по тем или иным причинам.

*Рейтинговые методы* работы применяются достаточно редко в образовательном процессе, так как главный школьный рейтинг — это оценка в журнале. Однако учитель-предметник, равно как классный руководитель, может использовать различные рейтинги эффективности и рейтинги популярности, которые активизируют деятельность учащихся за счет эффекта соревнования, корректировки потребности достижения.

Учителя изобретают самые разнообразные рейтинги. Например, можно складывать общий балл обучающегося на основании:

- *академического рейтинга* (текущие учебные баллы);
- *олимпийского рейтинга* (баллы за участие в олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, соревнованиях любого уровня);
- *лидерского рейтинга* (участие в общественной деятельности и волонтерских программах).

Все результаты обязательно фиксируются в зачетных книжках обучающихся, оценивание происходит объективно, а победители всегда поощряются. Рейтинги активно используются в виртуальном мире, где дети зарабатывают «очки», «бонусы», «кубки», переходят на следующий уровень, получают награды и т. д. Для них это отличная мотивация двигаться дальше. Учитель в рамках своего предмета также может «изобрести» систему медалей и кубков как реальных, так и виртуальных, и урок станет для них увлекательной, но обучающей игрой.

Использование на уроках активных форм обучения предоставляет учителю большие возможности для повышения заинтересованности учеников, их вовлеченности в образовательный процесс, создания мотивации для дальнейшего развития, а также для творческого поиска новых форм активизации учебного-познавательного и воспитательного процесса.

### **Литература**

1. Активные методы обучения / под ред. Б. З. Зельдович, Н. М. Сперанской. М., 2020. 246 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 2006. 126 с.
3. Воронкова О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы. М.: Феникс, 2018. 598 с.
4. Сидорова Т. В., Петраш Е. А. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2021. № 6.
5. Топ-10 soft-skills навыков, востребованных работодателями, 2020. URL: <https://hr-portal.ru/article/top-10-soft-skills-navukov-vostrebovannyh-rabotodatelami>
6. Шиян Г. А. Активные методы обучения в школе как инструмент реализации деятельностного подхода // Образовательная среда сегодня: теория и практика: сб. мат-лов X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 окт. 2019 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 39–42.

УДК 374.1  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-218-222

### ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ВУЗЕ

© **Соктоева Баярма Владимировна**  
кандидат психологических наук, доцент, директор  
socktoeva@mail.ru

© **Жамьяндабаева Екатерина Андреевна**  
тьютор  
dnk@bsu.ru

КЦ ДОД «ДНК им. М. П. Хабаева»  
Россия, г. Улан-Удэ

Обучение естественным и техническим наукам — сложный процесс. Цель нашей работы — показать перспективы центров дополнительного образования детей, которые реализуют свои программы на базе университетов. Основное направление деятельности центров ДНК — реализация проектного подхода в обучении. Возможность изучения предмета под руководством практикующих ученых через решение реальных кейсов помогает развитию научно-исследовательского интереса у детей и профессиональному самоопределению школьников.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, школьники, проектная деятельность, профориентация.

#### EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR TEENAGERS AT HIGHER SCHOOL: PROSPECTS AND POLICIES

*Baiarma V. Soktoeva*  
Cand. Sci. (Psych.), A/Prof., Director

*Ekaterina A. Zhamyandabaeva*  
Tutor  
dnk@bsu.ru

Child Center "DNK after M.P. Khabaev"  
Ulan-Ude, Russia

Education in natural and technical sciences is a complex process. The purpose of the paper is to review the prospects for extracurricular centers for children that implement their programs at universities. The main policy of such centers - DNK centers is to teach and develop through project work. The opportunity to study the subject under the guidance of practicing scientists through the solution of real cases helps in the development of research interest in children and in the professional self-determination of schoolchildren.

*Keywords:* additional education, pupils, project activity, career guidance.

В рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» в Бурятском государственном университете имени Доржи Банзарова в 2019 г. был создан ключевой центр дополнительного образования детей «Дом научной коллаборации имени М. П. Хабаева» (ДНК), который вошел в первую волну создания таких центров в России.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» реализуется с 1 января 2019 г. по 30 декабря 2024 г. Согласно паспорту проекта [Паспорт...], его реализация к концу 2024 г. даст следующие результаты:

- 80% детей от 5 до 18 лет будут охвачены дополнительным образованием;
- 85 субъектов Российской Федерации обеспечат обновление структуры управления региональной системой дополнительного образования детей (внедрение целевой модели дополнительного образования детей);
- 1350000 новых мест дополнительного образования будут созданы в образовательных организациях различных типов;
- 85 региональных центров выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи (центр в каждом субъекте Российской Федерации);
- в 5700 общеобразовательных организациях сельской местности будет обновлена материально-техническая база для занятий спортом;
- ежегодное проведение всероссийской олимпиады школьников по 24 общеобразовательным предметам и обеспечение участия сборных команд России в международных олимпиадах;
- 37% обучающихся 5–11-х классов будут охвачены профориентационными мероприятиями, в т. ч. в рамках программы «Билет в будущее»;
- более 5 млн участников открытых онлайн-уроков «Проектория» ежегодно;
- 1046000 детей примут участие в проекте «Билет в будущее».

В 2019 г. проект ДНК начал впервые реализовываться в 12 регионах РФ. На сегодняшний день 30 центров функционируют в 29 городах РФ от Архангельска и Калининграда до Якутска и Благовещенска.

Дом научной коллаборации — это обучающее пространство, в котором школьники и учащиеся колледжей получают свой первый исследовательский опыт в научной работе, а также получают возможность сотрудничать с учеными университетов, получив глубокие знания по направлению, и, кроме того, определиться с выбором будущей профессии. Благодаря региональной поддержке обучение в ДНК бесплатное, подать заявку может любой желающий, которому исполнилось 11 лет.

Наставниками ребят являются преподаватели вузов, обычно это молодые ученые, активно занимающиеся наукой. Центры оснащены всем необходимым оборудованием и техникой для проведения занятий и научно-исследовательской деятельности.

В целом реализация идеи образования ключевых центров ДНК направлена на:

- развитие научно-исследовательского интереса у школьников через проектную деятельность;
- развитие у молодежи ценности самообразования через реализацию проектного подхода;
- повышение эффективности использования инфраструктуры высшего образования;
- получение профессорско-преподавательским составом образовательных организаций высшего образования нового опыта в роли наставников детских проектных команд;
- реализацию дополнительных общеобразовательных программ, отвечающих приоритетным направлениям научно-технического развития Российской Федерации;
- получение школьниками дополнительных возможностей раннего профессионального самоопределения;
- получение обучающимися опыта взаимодействия в команде.

Дополнительные общеобразовательные программы реализуются центром в формате следующих образовательных направлений [2]:

– **Малая академия.** Образовательные программы для детей 9–11 классов и учащихся колледжей реализуются в БГУ педагогами физико-технического факультета, педагогического и медицинского институтов, и включают направления:

- основы программирования на языке Python
- геоинформационные технологии
- информационные технологии
- биотехнологическое моделирование в медицине

– **Детский университет.** Образовательные программы для детей 5–9 классов реализуются на базе физико-технического факультета, педагогического института, медицинского института, факультета биологии, геодезии и земельного кадастра БГУ по направлениям:

- урок биологии XXI века;
- биотехнологическое моделирование в медицине;
- 3D-программирование и прототипирование;
- робототехника;
- промдизайн + VR.

**Дополнительные общеразвивающие программы** — программы для учащихся 5–11 классов на базе педагогического института, факультета биологии, геодезии и земельного кадастра:

- урок биологии. 5–8 классы;
- урок технологии. 5–11 классы.

В рамках проекта ежегодно разрабатывается программа повышения квалификации учителей и педагогов с учетом современных тенденций в образовании — Педагог К-21. На сегодняшний день 150 учителей школ, колледжей и университетов прошли повышение квалификации в ДНК.

Деятельность ДНК в 2019 г. началась с реализации 10 образовательных программ. В 2021/22 уч. г. количество программ возросло до 15 на бюджетной основе и 5 платных: программы по компьютерному дизайну, арт-программы, школа юного юриста, школа юного дипломата.

ДНК тесно сотрудничает с педагогами и руководством городских школ и школ районов. Так, например, МБОУ «Нижнесаянтуйская СОШ», МОУ «Сужинская СОШ», МОУ «Турунтаевская районная гимназия» направляют своих школьников заниматься в ДНК.

Ежегодно Дом научной коллаборации БГУ проводит открытые предметные олимпиады. По направлениям ключевого центра в олимпиадах встречаются желающие из разных школ республики. Это еще один из способов ДНК заявить о своей деятельности и возможностях, открывающихся перед потенциальными учениками из всех районов республики и дать возможность ребятам, которые уже проходят обучение в центре, проверить свои силы. По результатам серии олимпиад “Minecraft”, которая традиционно реализуется в декабре каждого года, учащиеся с лучшими проектными работами направляются на региональные этапы всероссийских конкурсов.

За 3 года работы в ДНК юными исследователями было подготовлено много интересных новых проектов под руководством преподавателей университета. Некоторые из них были достойно представлены на конкурсах:

XXVIII городской НПК школьников «Шаг в будущее»:

Ханхашанов Егор, диплом 1 степени; Гармаев Аюша и Жаргалов Эрдэни, номинация «Актуальное исследование», руководитель С. А. Холбоева, ФБГиЗ.

XI региональная конференция XXVIII Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И.Вернадского:

– Цыбенова Бэлигма — 2-е место в секции «Биология», руководитель А. Б. Гулгенова, ФБГиЗ.

– Тарбаева Бальжина, Кисляков Владислав, Санжижапов Булат — 2-е место в секции «Экология», руководитель О. Д. Доржиева, ДНК.

Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ им. Д. И. Менделеева-2021: Бурунова Ксения и Цоктоев Доржи — дипломы I степени.

Димитрова Анна, Бадмажабэ Саина, Плотникова Анастасия, медали «Юный исследователь», руководители А. П. Цыбденова, Ю. А. Капустина.

В 2021/22 уч. г. воспитанники ДНК приняли участие в XV Республиканском туре конкурса достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России»:

Дьяков Кирилл Иванович — 1-е место, секция «Медицина», научный руководитель О. А. Воротникова;

Тогмидон Янжима Борисовна — 2-е место, секция «Биология», научный руководитель А. Б. Гулгенова;

Федоров Николай Владимирович — 2-е место, секция «Биология», научный руководитель О. Д. Доржиева;

Капустина Анастасия Эдуардовна, Норзонов Алдар Элбэкович, Цыдыпова Янжима Жаргаловна — 3-е место, секция «Биология», научные руководители А. П. Цыбденова, Ю. А. Капустина.

Бакуш Екатерина Александровна, Казакова Анастасия Сергеевна, Папахчян Анна Артуровна, Собашников Дмитрий Николаевич — 1-е место, секция «География, химия, экология», научные руководители А. П. Цыбденова, Ю. А. Капустина, О. А. Воротникова.

В феврале 2022 г. на всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ им. Д. И. Менделеева:

Федоров Николай — 1-е место в секции «Эколого-географическая», руководитель О. Д. Доржиева;

Дьяков Кирилл — 3-е место в секции «Медицина», руководители А. П. Цыбденова, Ю. А. Капустина, О. А. Воротникова.

Деятельность центра реализуется при региональной поддержке путем предоставления из республиканского бюджета гранта в форме субсидий на реализацию мероприятия «Создание и функционирование центров, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования регионального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [Постановление...].

Сравнительно небольшой опыт работы ДНК показал, насколько оправдан практический подход в обучении техническим и естественным наукам. На сегодняшний день преподавателям дополнительного образования нелегко заложить в ребенке устойчивый интерес к своему непростому предмету. Ведь порой за внимание ребенка помимо таких соперников, как его усталость и лень, необходимо побороться с социальными сетями, гаджетами. Возможность познакомиться и научиться решать реальные кейсы на лабораторном или цифровом оборудовании по передовым направлениям развития технологий — это отличный способ завоевать внимание школьников. ДНК дает такую возможность. Проектная деятельность имеет творческий характер, поэтому создание ребенком своего проекта, своего реального «продукта», имеющего для него практическое значение как результат его труда, является верным направлением в развитии гармоничной личности.

Важнейшим аспектом деятельности ДНК является обучение ребят через проектную деятельность. Проектное обучение играет ключевую роль в мотивации к самообразованию, в повышении компетенции, в развитии способности к решению вопросов различной проблематики и развитию коммуникации. В целом исследовательская проектная деятель-

ность способствует личностному росту обучающихся и развитию общего кругозора. Проектная деятельность позволяет учащимся попробовать себя в интересующих их сферах трудовой деятельности, примерить на себя конкретную профессию. Начиная с выбора темы проекта, запускается процесс познания своих профессиональных направленностей, интересов, соответствующих их характеру. Работа над собственным проектом, рефлексия, поиск нужных знаний и компонентов приводят учащихся к пониманию, что знания — не самоцель, а средство решения профессиональных задач. Таким образом, обучение школьников в ДНК в стенах университета помогает в вопросе профессионального самоопределения.

### **Источники**

1. Паспорт проекта федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 24.02.2022).

2. Распоряжение об утверждении методических рекомендаций по созданию ключевых центров дополнительного образования детей, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, в том числе участвующих в создании научных и научно-образовательных центров мирового уровня или обеспечивающих деятельность центров компетенций национальной технологической инициативы, в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование», и признании утратившим силу распоряжения Минпросвещения России от 1 марта 2019 г. № Р-22 «Об утверждении методических рекомендаций по созданию и функционированию центров, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, в том числе участвующих в создании научных и научно-образовательных центров мирового уровня или обеспечивающих деятельность центров компетенций Национальной технологической инициативы» от 17 декабря 2019 г. № Р-137. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2558/> (дата обращения: 24.02.2022).

3. Постановление Правительства Республики Бурятия от 12.11.2019 г. № 601 «Об утверждении порядка предоставления из республиканского бюджета гранта в форме субсидий на реализацию мероприятия «Создание и функционирование центров, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования регионального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0300201911140001> (дата обращения: 24.02.2022).

УДК 371

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-223-226

**ЛЕТНЯЯ ШКОЛА — КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ  
НАУЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА  
(НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)**

© Суханова Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,

Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) СибГУТИ

Россия, г. Хабаровск

ssuhano-va@mail.ru

Рассматривается проект организации международной летней школы с целью привлечения студентов к обучению по программам постградуального образования; обоснована актуальность проекта, указаны цели и задачи проекта, а также описана модель его функционирования.

**Ключевые слова:** международное научно-техническое сотрудничество, постградуальное образование, летняя школа, научные социальные сети.

**SUMMER SCHOOL AS AN INSTRUMENT  
FOR PROMOTING SCIENTIFIC EDUCATIONAL COOPERATION  
(THE KHABAROVSK REGION)**

*Svetlana G. Sukhanova*

Cand.Sci. (Ped.), A/Prof.,

Khabarovsk Institute infocommunication SibSUTI

Khabarovsk, Russia

ssuhano-va@mail.ru

The article discusses the project of organizing an international summer school with the aim of attracting students to study at postgraduate education programs, substantiates the relevance of the project, indicates the goals and objectives of the project, and also describes the model of its functioning.

**Keywords:** international scientific and technical cooperation, postgraduate education, summer school, scientific social network.

Международное научно-техническое сотрудничество является одной из приоритетных задач образовательных организаций и всей системы образования России в целом. Важность этой задачи отмечена в указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования к 2024 г. необходимо обеспечить достижение целевых показателей, одним из которых является «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования». Для этого требуется решение задачи увеличения не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации [Российская Федерация, 2018].

Более подробно реализация этой задачи рассмотрена в «Концепции международного научно-технического сотрудничества (МНТС) России» от 8 февраля 2019 г. №ТГ-П8-952. В документе делается акцент на решение проблем, связанных с «большими вызовами», с

особым вниманием к их проекции на Российскую Федерацию и на ее партнеров по МНТС [Российская Федерация, 2019].

Отметим, что «большие вызовы» — это объективно требующая реакции со стороны государства совокупность проблем, угроз и возможностей, сложность и масштаб которых таковы, что они не могут быть решены, устранены или реализованы исключительно за счет увеличения ресурсов.

В указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. №474 среди целевых показателей, характеризующих достижение национальных целей к 2030 г., выделен следующий — «обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования» [Российская Федерация, 2020].

Для Дальневосточного федерального округа Российской Федерации (ДФО РФ, Дальневосточный регион) задача осуществления МНТС приобретает особую значимость. На Восточном экономическом форуме в сентябре 2021 г. было отмечено, что на глобальном рынке образование стало для некоторых стран большим экспортным товаром и создание инновационных научно-технических центров отвечает этой тенденции. Однако если проанализировать численность иностранных студентов, обучающихся в Российской Федерации, то очевидно, что доля таких студентов в ДФО РФ в 2 раза меньше, чем в целом по России. Данные об их численности в 2019 г. приведены в таблице 1.

Таблица 1

Численность студентов, обучающихся в Российской Федерации в 2019 г.

Территория	Общая численность, чел.	Численность иностранных студентов, чел.	Численность российских студентов, чел.	Доля иностранных студентов, %
Российская Федерация	4267833	247700	4020133	6
Хабаровский край	47760	1400	46360	3

Таким образом, возникает противоречие между требованиями государственной политики в области международного научного сотрудничества и существующей практикой реализации международных научных проектов в субъектах ДФО РФ. Выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему недостаточного количества иностранных студентов, а особенно магистрантов и аспирантов, обучающихся в вузах Дальневосточного региона.

Изучение опыта работы образовательных организаций в области привлечения иностранных студентов для обучения, в т. ч. опыта Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, позволило сформулировать предложение о том, что одним из возможных способов решения проблемы привлечения иностранных студентов для обучения по программам постградуального образования является организация международных летних школ по различным научным направлениям. По мнению экспертов, до 20% участников летних школ возвращаются на полные сроки обучения в университеты, проводившие летние школы. Для принимающих стран существуют серьезные стимулы инвестировать в более поздние этапы образования, особенно на уровне докторантуры, поскольку выпускники на этом уровне вносят большой вклад в исследования и разработки и инновации, а также в решение социально-экономических проблем страны.

Опишем проект организации летней школы «Регион 27».

Среди мотивационных причин выбора обучения за рубежом отметим:

- ограничение возможности получения высшего образования в своей стране;
- высокую отдачу от инвестиций в образование за рубежом, особенно в престижных учебных заведениях.

Увеличению доступности международной мобильности способствуют следующие факторы:

- экономические (снижение стоимости международных рейсов и др.);
- технологические (доступность Интернета, распространение социальных сетей);
- культурные (использование английского языка в качестве общего рабочего и учебного языка).

На основании причин и факторов можно сделать вывод об актуальности данного проекта. Целью проекта является привлечение иностранных студентов для осуществления научно-образовательной деятельности через организацию летних школ на территории Хабаровского края.

Среди задач проекта можно выделить следующие:

- знакомство участников с потенциальными возможностями продолжения обучения в вузах Хабаровского края;
- знакомство участников с регионом, его территориальными и климатическими особенностями;
- адаптация иностранных участников к условиям социокультурной среды России;
- удовлетворение потребности молодых людей в путешествиях;
- развитие туристического потенциала Хабаровского края.

Заметим, что социокультурная адаптация иностранных студентов — это система мероприятий по созданию условий для гармоничной интеграции иностранных граждан в новую социокультурную среду и приспособления к новым бытовым условиям проживания. Научно-академическая адаптация — это погружение в поле научной деятельности, становление студента как исследователя в процессе его академической деятельности.

Опишем модель функционирования проекта, которая представлена на нижеприведенном рисунке 1.

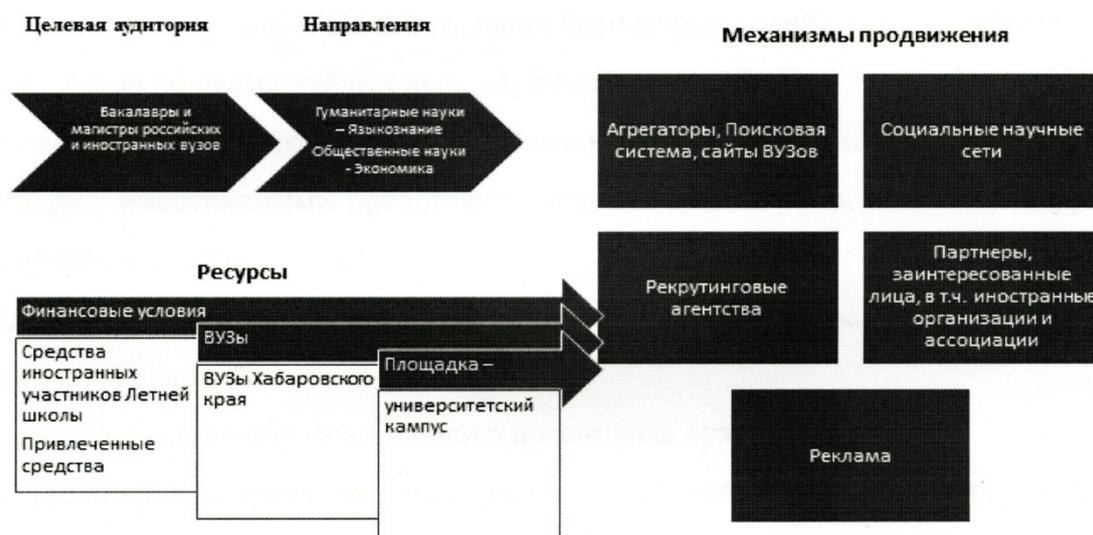


Рис. 1. Модель функционирования проекта

Летняя школа организуется для бакалавров и магистров российских и иностранных вузов. К участию в проекте приглашаются все вузы Хабаровского края. Для начала обучения планируется рассмотреть два научных направления, которые наиболее востребованы у иностранных студентов: общественные науки (экономика) и гуманитарные науки (языкознание). Кроме того, образовательные программы по этим направлениям реализуются практически в каждом вузе. Местом проведения может являться студенческий кампус одного из крупных вузов г. Хабаровска. Среди механизмов продвижения можно выделить научные и общие социальные сети, рекламу через агрегаторов, сайты вузов и организации партнеров. Опишем более подробно понятие «научные социальные сети». Это интерактивные площадки для обмена информацией между представителями научного сообщества, поиска и организации групп по научным направлениям, размещения публикаций. Научные социальные сети позволяют получить актуальную информацию о научных мероприятиях. Использование научных сетей позволит привлечь к сотрудничеству молодых ученых и аспирантов. Одной из таких бесплатных сетей является «ReserchGate» — средство общения ученых всех научных дисциплин. Большую роль сыграет сотрудничество с заинтересованными лицами, в т. ч. с иностранными представительствами и международными культурными центрами в г. Хабаровске.

В заключение отметим потенциальные результаты реализации проекта «Летняя школа «Регион 27»:

- популяризация образовательного потенциала вузов ДФО;
- увеличение количества иностранных студентов, аспирантов, рост потоков академической мобильности;
- вовлечение студентов в научную деятельность;
- развитие сетевого взаимодействия и укрепление горизонтальных связей между вузами Хабаровского края;
- развитие внутренней международной среды вузов;
- сотрудничество в области образования вузов разных стран;
- увеличение количества иностранных преподавателей и экспертов;
- рост уровня владения английским языком у преподавателей и студентов

#### **Источники**

1. Российская Федерация. Концепция международного научно-технического сотрудничества (МНТС) России: одобрена решением Правительства Российской Федерации 8 февраля 2019 г. № ТГ-П8-952. [Электронный ресурс]. URL: <https://france.mid.ru/upload/iblock/7f8/7f8aadb5de45b3a58103046d70eabef2.pdf> (дата обращения: 28.12.2021).

2. Российская Федерация. Указы. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента [В. В. Путина] Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 28.12.2021).

3. Российская Федерация. Указы. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ [В. В. Путина] от 21 июля 2020 г. №474 // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 28.12.2021).

УДК 378.016:81

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-227-230

## К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСТОЧНЫХ РЕГИОНАХ РОССИИ

© Тараскина Ярослава Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

jarat@mail.ru

Освещено изучение вопроса периодизации иноязычного вузовского образования в восточных регионах России. Метод исследования — сбор, анализ и обработка архивных материалов. Представлена периодизация этапов становления и развития иноязычного вузовского образования. Определены факторы и тенденции, повлиявшие на состояние вузовской подготовки специалистов по иностранным языкам. Полученные данные помогут осмыслить основные тенденции образовательной политики государства в сфере преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** периодизация, иноязычное вузовское образование, обучение иностранным языкам, становление, развитие, методы обучения.

## TO THE QUESTION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING PERIODIZATION IN EASTERN REGIONS OF RUSSIA

*Iaroslava V. Taraskina*

Cand. Sci. (Ped.), A/Prof.,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

jarat@mail.ru

The article describes the question of the foreign language teaching periodization in the eastern regions of Russia. The research method is the inquiry, analysis and processing of archival sources. The article presents the periodization of the formation and development stages of foreign language teaching. It deals with the factors and trends that affect the status of foreign language teaching. The results can help to comprehend the main trends in the educational policy of the state in the foreign languages teaching.

**Keywords:** periodization, foreign language teaching, teaching of foreign languages, becoming, development, teaching methods.

В статье речь пойдет о становлении системы обучения иностранным языкам в вузах Забайкальского края и Республике Бурятия. Для начала определимся с основным термином исследования. Итак, что же мы понимаем под иноязычным вузовским образованием. Следует отметить, что в настоящее время в педагогике не существует общепринятого сложившегося понятия. Мы вслед за Е. И. Пассовым, Л. А. Дейковой понимаем под иноязычным вузовским образованием (далее ИВО) процесс подготовки специалистов высшей квалификации, ориентированный на обучение, воспитание и развитие личности средствами иностранного языка в вузах и на овладение ею систематическими знаниями и практическими навыками по профилю подготовки для педагогической, дипломатической и другой деятельности [Дейкова, 2011, с. 6].

Когда же начался процесс становления иноязычного вузовского образования в восточных российских регионах? Открытие факультетов иностранных языков при педагогических институтах, а именно при Бурят-Монгольском агропединституте в г. Улан-Удэ в 1932 г. и Читинском государственном педагогическом институте в 1938 г., заложило ос-

новы системной подготовки учителей иностранных языков. Сбор и анализ архивных источников, а также учет временных и содержательных критериев [Зборовский, 2014, с. 65] позволил нам выделить 3 периода, а именно:

- становления ИВО (1930–1960 гг.);
- повышения качества подготовки (1970–1980 гг.);
- реформирования (1990–2000 гг.).

Р. С. Бозиев выделил изменения, произошедшие в научно-теоретическом корпусе педагогического знания за последние 20 лет [2012, с. 3], которые мы можем экстраполировать на дальнейшее деление периодизации ИВО.

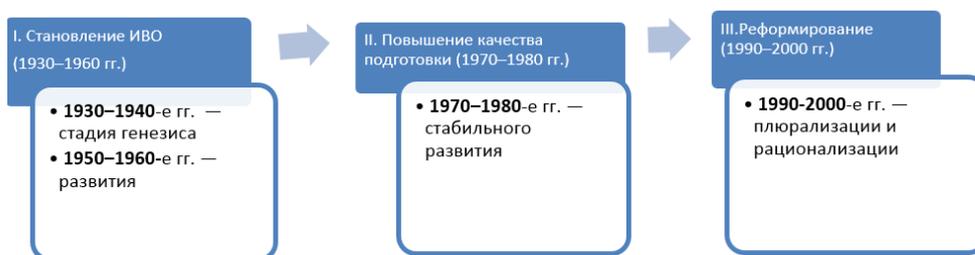
1930–1940-е гг. — стадия генезиса;

1950–1960-е гг. — развития;

1970–1980-е гг. — стабильного развития;

1990–2000-е гг. — плюрализации и рационализации.

Таким образом, представим историю развития иноязычного вузовского образования в восточных регионах России наглядно в следующей схеме:



Опишем кратко каждый период, стадии развития и обозначим основные тенденции и факторы в истории развития ИВО.

В 1930-е гг. в Забайкальском крае и Республике Бурятия не было высших и средних специальных учебных заведений. С основанием в 1932 г. Бурят-Монгольского агропед-института началась подготовка учителей по иностранным языкам. Вопросы совершенствования деятельности высших учебных заведений являлись в то время важными, и бюро обкома принимает решение об организации в 1939/40 уч. г. факультета иностранных языков [ГАРБ. Д. 368. С. 23]. Из-за событий Великой Отечественной войны осуществление задуманного пришлось отложить на 20 лет, и лишь в 1954 г. на базе историко-филологического факультета открываются дневное и вечернее отделения [Известия, 1965]. Специальность учителя иностранных языков можно было получить и в Читинском педагогическом институте, открывшемся решением Совнаркома РСФСР в августе 1938 г. Два года спустя он был преобразован в педагогический и учительский институт, где стали изучать основные европейские языки. Данные факты легли в основу нашей периодизации и дали возможность обозначить временной отрезок как период становления ИВО, а 1930–1940-е годы как стадию генезиса, поскольку в обозначенное время начинается история зарождения ИВО.

Именно в 1930–1960-е гг. факультеты испытывали большие трудности в материально-техническом плане. Не хватало помещений для занятий. Учебно-производственная база находилась на низком уровне. Студенты занимались в одном кабинете, в Читинском пед-институте было выделено 2 кабинета-аудитории. Остро ощущался дефицит учебников, методической литературы для преподавателей. Как отмечают ветераны, литературу собирали буквально по крупицам из личных источников. На занятиях использовались патефоны и магнитофоны. Не было аудиозаписей, пластинок на иностранных языках. Препода-

вательский корпус представляли специалисты со знанием языков, владевшими методикой преподавания, а также школьные учителя с большим опытом работы. В преподавании доминировал грамматико-переводной метод, согласно которому заучивали грамматические правила и учили студентов читать и переводить тексты [ГАРБ. Д. 140].

Первые послевоенные годы были связаны с новыми трудностями в ИВО, которые определялись не только нехваткой специалистов по иностранным языкам, но и недостаточным вложением средств в эту отрасль образования. Был разработан пятилетний план развития народного хозяйства на 1946–1950 гг., направленный на восстановление и дальнейшее развитие вузов, а также на увеличение числа специалистов высшей квалификации.

1950–1960-е годы характеризуются усиленным вниманием партии и правительства в области изучения иностранных языков. По мере расширения международных связей все большее значение придавалось знанию иностранных языков специалистами разных отраслей науки, культуры и техники. Это нашло отражение во введенных Министерством высшего образования новых учебных планах и программах: количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, увеличилось, например, в педагогических вузах со 140 до 240 часов [Зборовский, 2014].

В это время меняются целевые установки и на первый план выходит практическое владение языками. Большее внимание уделяется обучению устной речи. Преподаватели применяют разнообразные приемы, которые усиливали практическую направленность обучения, коммуникативно-речевую основу и комплексность организации языкового материала. На занятиях использовались такие технические средства, как учебное кино, эпидиаскопы. Несмотря на появление первых кандидатов наук, сохраняется проблема нехватки преподавателей. Большое внимание уделялось воспитательной работе со студентами. Она имела политическую, эстетическую, общественно-полезную и трудовую направленность.

1970–1980-е годы обозначаются в истории как период развитого социализма. В нашей периодизации ИВО он назван стадией стабильного развития. Происходит реформирование системы образования и интенсификация учебного процесса. В методике преподавания активно разрабатывались методы и приемы обучения, такие как проблемное и развивающее обучение, коммуникативный подход. Был достигнут высокий уровень преподавания. Большой вклад в это внесли высококвалифицированные научные кадры. Укрепляется материально-техническая база факультетов. Сложилась комплексная система воспитательной работы, способствующая всестороннему, гармоничному развитию личности будущих педагогов.

1990–2000 годы в истории принято называть постсоветским периодом развития российского государства и общества. В условиях демократизации общества возросла потребность в качественной подготовке преподавателей иностранных языков. Растет число людей, осознающих необходимость владения тем или иным языком. Процесс подготовки обогащается интенсивными методами, приемами педагогики сотрудничества, социокультурным подходом, ТСО и ЭВМ практически укомплектована учебно-производственная база [ГАРБ. Д. 140].

Постсоветский период принес качественные изменения в ИВО восточных российских регионов. Стадия плюрализации и рационализации характеризовалась принятием законов, способствующих внедрению новой образовательной политики. Личностно-ориентированная модель образования способствовала широкому использованию дифференцированного и индивидуального подходов, само- и взаимообучения, проектной методики, межкультурного обучения, мультимедиа. По всей стране происходили процессы преобразования пединститутов в университеты. В 1995 г. БГПИ им. Д. Банзарова был

преобразован в Бурятский государственный университет, ЧГПИ в 1997 г. становится Забайкальским государственным педагогическим университетом им. Чернышевского. Растет число студентов, открываются новые специальности, связанные с изучением восточных языков (китайского языка). Открытие аспирантуры и докторантуры позволило поднять на более высокий уровень подготовку специалистов для российских регионов.

Таким образом, представленная периодизация позволяет обобщить исторические сведения и получить ретроспективный взгляд на развитие системы вузовской подготовки специалистов по иностранным языкам. Как показал анализ архивных источников, это сложный процесс, напрямую зависящий от многих факторов развития государства и общества в определенный исторический период. Выделенные периоды и стадии являются неотъемлемой частью единого образовательного пространства России. Изучение, осмысление и систематизация историко-педагогического опыта поможет глубже понять процессы, происходившие в отечественном образовании, а также учесть его при моделировании образовательной политики в будущем.

### **Источники и литература**

1. ГАРБ. Ф. 666. Оп. 1.
2. Бозиев Р. С. Журнал «Педагогика на рубеже эпох (1991–2012 гг.) // Педагогика. 2012. № 9. С. 3–15.
3. Дейкова Л. А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России: историко-теоретический аспект: автореф. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 226 с.
4. Зборовский Г. Е. История социологии: классический этап. Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 211 с.
5. Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка. 1965. Т. 24. Вып. 4. С. 17.
6. Становление высшего образования в Бурятии. Иркутск, 1981. 163 с.

УДК 373.3:81

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-231-237

**ПРИМЕНЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ  
НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

© **Тармаханова Анастасия Павловна**

студент-магистрант,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

nastya.noroeva@icloud.com

Рассматривается проблемная область обучения лексической стороне речи в процессе обучения английскому языку на начальном этапе обучения, а именно проблема его совершенствования. Автор статьи обращает внимание на роль и значение обучения лексической стороне речи на начальном этапе обучения английскому языку. В статье рассматривается активная и пассивная память, анализируются педагогические технологии: технология педагогической диагностики, мыследеятельности, смыслотворчества, создания благоприятной атмосферы, коллективной творческой деятельности и интерактивной игры, рефлексии в педагогическом процессе. Также анализируются интерактивные методы обучения: технология проблемного обучения, метаплан, мастерская будущего, алфавит, технология цветных фигур, прогноз погоды, дюжина вопросов, аллитерация имени, поменяемся местами и т. д. В ходе изучения интерактивных методов обучения, описывается анализ идей по формированию коммуникативной компетенции на основе расширения и поддержания словарного запаса английского языка. Описаны результаты исследования педагогических технологий и выделены некоторые из них, которые могут быть наиболее эффективными для поддержания лексического навыка и применены на практике для поддержания лексического навыка английского языка учащихся на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова:** английский язык, лексика, лексический навык, коммуникативная компетенция, лексическая компетенция, педагогическая технология, начальная школа, педагогический процесс, активная память, пассивная память.

**APPLYING SOME INTERACTIVE TECHNIQUES AT THE STAGE  
OF IMPROVING VOCABULARY SKILLS AT PRIMARY SCHOOL**

*Anastasia P. Tarmakhanova*

Master's Degree Student

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

nastya.noroeva@icloud.com

The article deals with the problematic area of teaching the lexical side of speech in the process of teaching English at the primary stage of training, the problem of developing lexical skills in learning English. The author of the article reveals the role and significance of the lexical aspect of speech at the primary stage of teaching English. Also active and passive types of memory are considered, pedagogical technologies are analyzed: technology of pedagogical diagnostics, technology of thinking activity, technology of meaning creation, technology of creating a favorable atmosphere, technology of collective creative activity and technology of interactive play, technology of reflection in the pedagogical process. Interactive teaching methods are also analyzed: technology of problem-based learning, meta-plan, workshop of the future, alphabet, technology of colored figures, weather forecast, a dozen questions, name alliteration, change places, technology of colored figures, weather forecast, a dozen questions, name alliteration, change places, etc. During the study of interactive teaching methods, the analysis of ideas on the formation of communicative competence based on the expansion and development of the vocabulary of the English language is described. The article describes the results of the

study of pedagogical technologies and highlights some of them that can be most effective for developing lexical skills and can be applied in practice to maintain the lexical skills of the English language of students at the initial stage of training. The results of the study and examples of exercises can be applied in an English lesson in the process of teaching English to primary school students. This study of interactive pedagogical technologies provides a direction for the subsequent study of pedagogical technologies for the formation of other skills of foreign language communication.

*Keywords:* English language, vocabulary, lexical skill, communicative competence, lexical competence, pedagogical technology, primary school, pedagogical process, active memory, passive memory.

**Актуальность исследования** заключается в том, что в настоящий момент обучение английскому языку является неотъемлемой частью среднего и высшего образования в РФ. Обучение английскому языку на начальном этапе средней школы означает также и начало приобщения ученика к новому социальному опыту и культуре изучаемого языка. От учащихся требуется запоминать большое количество информации, а также использовать новый для них язык в процессе обучения. Формирование языковой компетенции, в т. ч. овладение лексической стороной речи, с первых занятий становится важной частью этого процесса. На данном этапе в основном осваивается активная лексика, поэтому важной становится и задача поддерживать активный словарь школьника во избежание перехода части лексического запаса в пассивный словарь. В настоящее время некоторыми учеными исследуются интерактивные методы обучения, которые способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы. По мнению, например, В. П. Беспалько, Е. А. Капрановой, С. С. Кашлева, Е. В. Ковалевской, интерактивные педагогические технологии являются эффективным методом обучения и поддержания как активного, так и пассивного словаря учащихся [Кашлев, 2000; Капранова, 2012; Ковалевская, 2015].

Человеческое общество и его развитие невозможно без языка — важнейшего средства общения. Сегодня происходят изменения в общественных отношениях, в средствах коммуникации, поэтому требуется повышение уровня филологической подготовки и совершенствование коммуникативной компетенции школьников. Целью изучения английского языка в средней школе является способность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителем языка, т. е. формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативных умений значит основной частью иноязычной коммуникативной компетенции, т. к. подразумевает овладение навыками применения фонетики, грамматики и лексики в процессе говорения, письма, чтения и аудирования. Роль лексических навыков так же важна, как и фонетические и грамматические навыки. Лексика является основной составляющей нашей речи, с помощью которой передается содержание высказывания. Следовательно, без лексических навыков невозможно общение в любом виде. Для совершенствования лексических навыков интерактивные педагогические технологии могут быть эффективны на любом этапе обучения.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении интерактивных педагогических технологий в качестве приемов обучения лексике и поддержания активного и пассивного словаря в изучении английского языка на начальной ступени.

Цель настоящей статьи заключается в анализе и изучении педагогических технологий для формирования и поддержания лексических навыков учащихся начального этапа обучения. Для достижения этой цели мы ставим задачи — определить роль лексики и лексического навыка на начальном этапе обучения; проанализировать виды памяти, задействованные в процессе формирования языковой компетенции, педагогические технологии и выявить те из них, которые являются наиболее эффективными в поддержании лексического навыка в начальной школе.

В СОШ на всех этапах обучения главной задачей изучения английского языка является не только формирование коммуникативной компетенции, но и необходимость развить устойчивую потребность в изучении английского языка. Процесс изучения английского языка на начальном этапе — это возможность ознакомиться с культурой изучаемого языка, а также формировать лингвистическую компетенцию. Как говорилось ранее, коммуникативная компетенция заключается в комплексе языковых знаний и речевых навыков и умений, а лингвистическая компетенция, в свою очередь, является ее фундаментом. Лингвистическая компетенция — это владение системой языка по фонемным, морфемным, лексическим уровням [Азимов, 2009]. То есть лингвистическая компетенция — это знание системы изучаемого языка и умение пользоваться этой системой в речевом общении. Таким образом, лексическая компетенция является частью лингвистической компетенции. Лексическая компетенция — это «знание словарного состава языка и способность пользоваться им в процессе общения» [Там же]. Обладая лексической компетенцией, человек может определять значение слова на контекстуальном уровне, сравнивать это значение в разных языках, понимать его структуру, основываясь на лексических знаниях, навыках и умениях.

Лексика является определенной совокупностью, образующейся с помощью множества элементов, которые находятся в системных отношениях. В процессе обучения новая лексика образует взаимосвязанную систему, которая впоследствии переходит в самоорганизующуюся лексико-семантическую систему. Таким образом, информация легче запоминается и извлекается из памяти, становясь упорядоченной и организованной, позволяя человеку опираться на свою память, а значит, и на предшествующий опыт общения. Несомненно, одной из главных задач изучения иностранного языка является формирование словарного запаса, что указывает на общую грамотность ученика и способность активно употреблять лексику в различных ситуациях общения. Однако чтобы однажды усвоенная для активного употребления лексика оставалась в памяти, необходимо совершенствовать лексические навыки. По продолжительности процесса восприятия информации существует три типа памяти. Первый — это краткосрочная память, в которой информация обрабатывается в момент получения. Второй тип — среднесрочная память, в которой воспроизводится информация, полученная в недавний период времени. Третий тип — долгосрочная память, в которой информация хранится в течение всей жизни. Кроме того, выделяются активный и пассивный виды памяти [Майоренко, 2017]. Для формирования словарного запаса и его пополнения нужно не просто ввести слова в долговременную память, но и сделать так, чтобы они были «доступны» для операций вызова и выбора. Одним словом, чтобы они активно использовались в общении. Поэтому учителю необходимо владеть достаточным количеством разнообразных технологий, методик, систем и комплексов упражнений для наиболее эффективного формирования и поддержания активного словаря учеников в процессе обучения английскому языку.

В Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования по иностранному языку заявлены требования к владению лексическим минимумом. К концу обучения в начальной школе учащиеся должны овладеть лексическими единицами, обслуживающими ситуации общения в пределах тематики начального этапа, ознакомиться с некоторыми способами словообразования, ознакомиться с интернациональными словами. Кроме того, государственный стандарт заявляет продуктивный лексический минимум в объеме 500 лексических единиц (ЛЕ) и рецептивный лексический запас около 600 ЛЕ, продуктивная лексика в том числе [Федеральный..., 2010]. Исходя из требований образовательного стандарта, появляется необходимость формирования, а также совершенствования лексического навыка у школьников с раннего возраста.

Лексический навык является «автоматизированным действием по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [Азимов, Шукин, 2009]. Другими словами, лексический навык заключается в способности подбирать нужное слово для определенной речевой ситуации, речевой задачи и использовать его в речевой цепи, что определяет необходимость формирования лексического навыка учащихся. Сущность формирования лексического навыка основывается на овладении правилами сопоставления нужной ЛЕ с разнообразными лексемами, их группами, с антонимами и синонимами и их значениями, а также на определении семантики ЛЕ, усвоении правил словообразования, а затем на его выборе и употреблении определенной ЛЕ в речи, в тексте высказывания, соотнося с грамматической и стилистической структурой [Мысленкот, 1999]. Перечисленные компоненты должны учитываться не только при семантизации лексических единиц, но и при формировании навыка в процессе работы с текстами, словарями и при активизации ЛЕ в иноязычной речи.

Е. И. Пассовым выделены следующие компоненты лексического навыка [2002]:

1. Слуховые и речевые следы слова и их взаимосвязь, благодаря чему производится слуховой контроль слова.

2. Соотнесенность зрительного образа предмета со слуховыми и речедвигательными следами-элементами.

3. Ассоциативные связи слова с другими словами.

4. Связи слова, которые составляют смысловое значение слова. У каждого слова существует большое количество связей, поскольку эти связи выражают функцию предмета.

5. Соотнесенность слова с ситуацией.

Вышеперечисленные компоненты представляют собой единую многофункциональную систему, форму, значение и употребление слова. Значение слова является основным компонентом системы, поскольку значение имеет коммуникативную функцию, а также передает эмоциональное состояние и отношение говорящего, и используется при решении речевой задачи. Следовательно, функция определяет форму и значение слова. Таким образом, знать слово — это значит знать его форму, значение и употребление.

Одним из путей успешного формирования лексического навыка учащегося могут быть педагогические технологии, выделенные С. С. Кашлевым [2000]. Вслед за Н. Е. Щурковой автор определяет педагогическую технологию как «естественный набор различных приемов педагогического воздействия как естественного гармоничного поведения педагога в контексте современной культуры, на уровне его высокой духовности и психолого-педагогического понимания разворачивающейся ситуации. Это операционное обеспечение гуманных, психологически оправданных функций взрослого по отношению к ребенку, входящему в мир.

С. С. Кашлев выделяет такие интерактивные педагогические технологии, как:

- технология педагогической диагностики;
- технология мыследеятельности (технология проблемного обучения, метаплан, мастерская будущего, алфавит);
- технология смыслов творчества;
- технологии создания благоприятной атмосферы (цветные фигуры, прогноз погоды, дюжина вопросов, аллитерация имени, поменяемся местами);
- технология коллективной творческой деятельности (игра-путешествие);
- технология интерактивной игры (четыре угла, гостиница, букет);
- технология рефлексии в педагогическом процессе (рефлексивный круг, рефлексивная мишень, мини-сочинение, ключевое слово, цепочка пожеланий) [Там же].

Но следует отметить, что проанализированные технологии мыследеятельности, смысловотворчества, создания благоприятной атмосферы, интерактивной игры могут быть использованы на начальном этапе обучения, но не все подходят для совершенствования лексического навыка учащихся этого этапа обучения, а лишь некоторые из них, так как нужно учитывать половозрастной признак, интересы, когнитивные способности, особенности памяти и внимания учеников. Для этого этапа обучения можно выделить из технологий и приемов те, которые подходят для поддержания лексического навыка учащихся, поскольку не только являются интерактивными, но и соответствуют способностям и возрасту учащихся начальной школы. Начнем с педагогической технологии мыследеятельности, в которую входит четыре приема обучения, в т. ч. интерактивная технология под названием «алфавит». Данная технология способствует развитию интеллекта, мышления и сознания учащихся с помощью определенных процессов, таких как:

- мыследеятельность, заключающаяся в самостоятельном выполнении мыслительных операций для решения поставленной проблемы;
- смысловотворчество — каждый участник имеет возможность обсудить и высказать свое мнение по представленной проблеме;
- творческая познавательная деятельность, которая основана на интуиции участников и их опыте.

Для реализации технологии «алфавит» нужно не более 15 человек, технологическая карта (лист ватмана с написанным алфавитом в столбик), также можно использовать интерактивную доску и 2–4 маркера разных цветов. Вначале необходимо провести вводную беседу, объяснить порядок и условия проведения технологии, предложить темы для обсуждения, ими могут служить любые термины, предметы, явления, понятия и сферы деятельности. Например, участникам начального этапа обучения можно предложить тему «Animals». Технология состоит из трех этапов.

Первый этап заключается в смысловотворчестве, раскрывающем смысл представленной темы; для заполнения технологической карты необходимо приписать к каждой букве алфавита слова, связанные с темой и начинающиеся с определенной буквы. Учащийся, записывая свое понятие на технологическую карту, называет его вслух.

Второй этап — аналитический, на котором учащиеся выделяют из написанных на технологической карте слов, три слова, наиболее отражающие сущность предложенной темы. Учитель отмечает на технологической карте точкой или плюсом выбранное каждым участником слово, после чего называет слова, набравшие наибольшее количество голосов. Таким образом, выбранные слова формируют общую картину мнения группы об изучаемой теме.

Третий этап — рефлексивный, на котором проводится анализ деятельности участников и их взаимодействия друг с другом. Прежде всего на заключительном этапе фиксируется уровень и состояние знаний об изучаемом материале, увеличились ли знания и словарный запас по данной теме.

Следующая технология для совершенствования лексического навыка — это создание благоприятной атмосферы, которая называется «цветные фигуры». Для реализации данной технологии необходимы вырезанные из цветной бумаги фигуры, которые нужно приготовить заранее. В этом качестве могут подойти различные геометрические фигуры, кораблик, бабочка, цветок или фигуры по пройденной теме, например, для темы «Animals» можно вырезать фигуры животных (кошка, собака, корова, тигр, жираф и т. д.). Для удобства каждая фигура должна быть представлена в трех или четырех экземплярах и обязательно в разных цветах. Прежде всего необходимо объяснить правила и условия проводимой технологии, учитель раскладывает фигуры на столе так, чтобы все участники могли их видеть.

Затем каждый участник должен выбрать для себя одну фигуру, которая соответствует его индивидуальным качествам и вкусам, его эмоциональному состоянию и настроению. После индивидуального выбора участникам дается несколько минут для того, чтобы они придумали описание фигуры и объяснили свой выбор. Например, по теме «Animals» дети должны описать внешность животного, его качества и возможности, после чего они объясняют, почему они выбрали именно этот цвет и это животное, демонстрируя фигуру. Для того, чтобы детям было понятней, объяснение начинает учитель, показывая определенный алгоритм объяснения.

*Ход игры*

You should choose one figure that corresponds to your individual qualities and tastes, your emotional state and mood. You need to describe the appearance of the animal, its qualities, and then explain why you chose this particular color and this animal, demonstrating the figure.

После объяснения правил игры учителем дети получают время для выбора фигуры и для составления собственного ответа. Начинает учитель, заранее выбрав для себя фигуру, например тигра голубого цвета: I chose the tiger figure because it is a strong animal that can protect itself and its friends. He is handsome, smart and not afraid of anything. I chose blue as it is my favorite color and calm me down. Далее очередь предоставляется детям.

Следующая технология также относится к педагогической технологии создания благоприятной атмосферы — «Аллитерация имени». Данная технология способствует поддержанию как активного, так и пассивного словаря школьника, помогая вспомнить разные слова из разных пройденных тем. Прежде всего нужно объяснить учащимся название технологи и ее правила: участники должны придумать аллитерацию своего имени на каждую букву, найти слово, первая буква которого начинается на букву из имени и которое характеризует его, придумать дополнительную характеристику своего имени, на что дается 10 минут. Важно, чтобы подобранные слова отражали особенность, индивидуальность и личность участника. После выполнения задания участники должны представить аллитерацию своего имени, выступая перед всеми участниками игры [Кашлев, 2000].

*Ход игры*

Now we are going to play a game, which is called «Name alliteration». You should think up an alliteration of your name, for each letter find a word the first letter of which begins with a letter from the name and which characterizes it and come up with an additional characteristic of your name. You are given 10 minutes.

После объяснения учителем правил игры ученики приступают к работе; по истечении времени учитель демонстрирует свою аллитерацию имени, например: Anna — amazing, nature, naive, apple. Далее ученики представляют свои аллитерации.

Таким образом, в образовательных учреждениях уделяется большое внимание работе над лексической стороной речи, т. к. на начальном этапе обучения английскому языку частью формирования иноязычной коммуникативной компетенции является формирование лексических навыков. Перечисленные педагогические технологии не все подходят для совершенствования лексического навыка учащихся начального этапа обучения, иногда не соответствуя возможностям, интересам и когнитивным способностям учащихся начальной школы. Однако некоторые из них являются эффективными в процессе обучения лексике, о чем свидетельствуют результаты пробного обучения на этапе подготовки к методическому эксперименту по обучению лексике в начальной школе с применением интерактивных методов обучения. Из опыта учителя английского языка в начальной школе можно прийти к выводу, что при применении интерактивных приемов обучения дети лучше усваивают материал и лексические единицы и демонстрируют большую мотивацию для изучения английского языка, что показывает эффективность интерактивных педагогических технологий для совершенствования лексического навыка. В дальнейшем

данная проблема совершенствования лексического навыка будет подвергнута более тщательному изучению как в теоретическом, так и в практическом плане.

### **Литература**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь педагогических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР. 2009. 448 с.
2. Капранова Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы // Вестник Полоцкого гос. ун-та. 2012. № 7. С. 1114.
3. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пос. для педагогов. Минск: Университетское. 2000. 95 с.
4. Ковалевская Е. В. Стимулирование познавательной активности старшеклассников в условиях интерактивного обучения // Мир науки. 2015. № 4. С. 1–10.
5. Майоренко И. А. Коммуникативные стратегии и расширение словарного запаса при обучении английскому языку // Педагогические науки. 2017. № 5. С. 195–198.
6. Мысленкот Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: учебное пособие. М.; Мн.: Высшая школа. 1999. 522 с.
7. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков: учеб. пос. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. 41 с.

УДК 37.03  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-238-240

### ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИСКУССИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

© **Цыбикова Екатерина Баировна**

магистрант 1-го года обучения,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
mrs.tsybikova@gmail.com

В статье раскрывается сущность дискуссионного метода обучения, особенности его применения для учеников старших классов. Приводится классификация дискуссионных форм работы со старшеклассниками, анализируются преимущества их использования. Применение дискуссионных методов обучения способствует расширению возможностей организации учебного процесса. Традиционные дискуссионные формы работы остаются актуальными в образовательном процессе, однако они трансформируются в виртуальной реальности и дополняются новыми, интерактивными возможностями.

**Ключевые слова:** дискуссионные методы, деловая игра, дискуссия, коммуникативные компетенции, дискуссионные формы.

### TRANSFORMING DISCUSSION ACTIVITIES WITH HIGH SCHOOL STUDENTS IN A MODERN SCHOOL

*Ekaterina B. Tsybikova*  
Master's Degree Student,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
mrs.tsybikova@gmail.com

The article reveals the essence of the discussion method in teaching, the features of its application in teaching high school students. The classification of debatable forms of work with high school students is given, the advantages of using such forms of work are analyzed. Using discussion as a teaching method helps to expand the possibilities of organizing the educational process. Traditional discussion forms of work remain relevant in the educational process, but they are being transformed into virtual reality and complemented by new interactive features.

**Keywords:** discussion methods, business game, discussion, communicative skills, discussion forms.

Развитие общества, связанное с постоянными социальными изменениями, требует от специалистов всех сфер владения глубокими профессиональными знаниями, навыками профессионального, творческого саморазвития и самосовершенствования, обладания коммуникативными способностями, стремления к самостоятельному поиску необходимой информации. Перед современными образовательными организациями ставится задача повышения качества подготовки обучающихся, ориентированная на совершенствование процесса обучения с учетом современных реалий.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта, в школе и вузе необходимо создавать условия для разностороннего развития личности обучающихся. Умение выстраивать коммуникативные связи, работать в команде, слушать, слышать и понимать собеседника являются ключевыми умениями для специалиста в любой сфере деятельности, поэтому особенно важно заниматься развитием этих умений со школьной скамьи. Одним из эффективных способов совершенствования коммуникативных навыков у студенческой молодежи являются дискуссионные формы работы. Исполни-

зование дискуссионного метода обучения способно обеспечить искомый результат на разных этапах формирования коммуникативных компетенций, таких как «умение строить монологическое высказывание в соответствии с заданной коммуникативной задачей; умение логически взаимодействовать с участниками коммуникации; умение правильно отбирать языковые средства в соответствии со сферой общения и индивидуальными особенностями; умение сопоставлять и анализировать полученную информацию; умение самостоятельно вести обсуждение, выражать индивидуальные оценки и передавать личностное отношение с полной аргументацией высказанных положений; умение учитывать позицию собеседника; умение использовать требуемые в конкретной коммуникативной ситуации формулы речевого этикета, умение уверенно вести диалог, в т. ч. выступать инициатором коммуникации и подводить итоги сказанному; умение применять грамматические и лексические знания в практической реализации согласно задачам высказывания» [Костомаров, 2016, с. 50]. Все перечисленные умения органично развиваются в процессе организации и ведения дебатов, дискуссий, пресс-конференций и т. д.

История дискуссионных форм обучения своими корнями уходит в далекое прошлое. Философы-мыслители античности и эпохи возрождения рассуждали в поисках истины через диспуты, беседы и дискуссии в кругу единомышленников. Мыслители разных эпох, такие как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, рассматривали метод сократического диалога как основополагающий для формирования навыков коммуникаций, самостоятельности и прочности полученных знаний. Позже принцип диалогового обучения описал Дж. Дьюи, выдвигая на первый план деятельностный подход в обучении [Тихвинская, 2014, с. 192].

В советской педагогике использование дискуссии в обучении изучалось и практически разрабатывалось лишь в контексте психологических исследований учебной деятельности. О возможности применения дискуссии на уроках в российской педагогике стало упоминаться в 80-е гг. прошлого столетия. Учителю при этом необходимо было убедиться в зрелости учащихся, наличии определенного жизненного опыта, а также в их идеологической устойчивости [Кларин, 1995]. Именно в школьные годы формируются первые убеждения, составляющие прочную нравственную и духовную основу развивающейся личности [Тихвинская, 2014, с. 190]. На сегодняшний день учебная дискуссия, основывающаяся на диалогической позиции, видится неотъемлемой формой образовательной деятельности, побуждающей учащихся к инициативности, самостоятельности, творчеству, исследованию и, как следствие, накоплению жизненного опыта. Специфической целью и задачей дискуссии как метода обучения является формирование навыков и умений самостоятельно обнаруживать и осмысливать проблему путем решения коммуникативных и мыслительных задач, сформулированных учителем. Через практику использования предоставленной информации и возможности по своему усмотрению определять оптимальный вариант искомого решения учащиеся развивают свое нестандартное мышление, способность критически анализировать информацию, полученную путем дискуссионного обсуждения, а также формировать обоснованное личное мнение. Таким образом, применение дискуссионных форм обучения позволяет стимулировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, развивает коммуникативные навыки, формирует условия для использования ранее полученных знаний для усвоения новых. При этом наилучший эффект развития коммуникативных компетенций отмечается при использовании учебной дискуссии с учащимися старших классов. Объясняется это тем, что данная возрастная группа обладает достаточной психологической и коммуникативной готовностью выражать, формулировать и обосновывать собственное мнение [Сардаров, Абдуламов, 2021, с. 197].

Применение в учебном процессе дискуссионных методов обучения также позволяет решать учебно-воспитательные задачи. Во-первых, повышается действенность учебного процесса за счет активного вовлечения учащихся в поиск решения проблемы. Во-вторых, повышается интерес к научно-исследовательской деятельности. В-третьих, расширяется кругозор на этапе поиска информации. В-четвертых, формируется речевая культура общения [Аббасова, Косырева, 2019, с. 22]. Представим классификацию приемов дискуссионного обучения, которая получила распространение в мировом педагогическом опыте: дискуссия; обсуждение; конференция; дебаты. Также широкое распространение получили разновидности интерактивных форм дискуссионного метода обучения, такие как:

- круглый стол (задается несколько различных точек зрения на один и тот же вопрос, в результате обсуждения которых участники приходят к приемлемым для каждого из них позициям и решениям);
- «мозговой штурм» (в короткий промежуток времени требуется найти решение, метод отличается отсутствием критики, фиксацией всех возникших идей, приветствуется оригинальность мышления);
- деловая игра (моделирование профессиональной деятельности);
- мастер-класс (передача опыта в реальном времени и с активным участием учащихся);
- case-study (метод, использующий описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них).

Стоит отметить, что с развитием информационных технологий в современном мире традиционные дискуссионные методы обучения как средство учебной работы также подвергаются цифровизации, что позволяет значительно расширить педагогическую практику. В качестве примера можно привести онлайн-конференции или моделирование виртуальной среды. На популярной платформе Zoom есть возможность создавать отдельные «кабинеты» для совещаний по группам, в чате высказывать собственное мнение по обсуждаемой теме и задавать вопросы выступающим.

Современные цифровые технологии способствует возникновению новых форм организации учебного процесса. Традиционные дискуссионные формы по-прежнему актуальны в образовательном процессе, однако сегодня они трансформируются в виртуальной реальности, дополняются новыми интерактивными возможностями, но как прежде способствуют повышению заинтересованности и мотивации учащихся, формированию коммуникационных компетенций.

### Литература

1. Аббасова А. А., Косарева Л. А. Формирование и повышение учебной мотивации при обучении РКИ с применением дискуссионных методов обучения // Глобальный научный потенциал. 2019. № 8 (101). С. 20–23.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995. 176 с.
3. Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2016. 158 с.
4. Сардарова С. Н., Абдусаламов М. М. Дискуссия как эффективный инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции и познавательного развития учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3(88). С. 196–199.
5. Тихвинская Н. Б. Дискуссионные формы обучения на уроке литературы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 11–1(41). С. 189–194.

УДК 378.016:811

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-241-245

## ВОСПИТАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Цыренжапова Сэсэгма Дамбиевна

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Института филологии, иностранных языков и массовых коммуникаций,

Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

tsd60@yandex.ru

Рассматриваются проблемы воспитания национального самосознания студентов университета в процессе изучения иностранного языка, которое может быть реализовано в рамках межкультурного подхода к преподаванию иностранного языка. Данный подход основывается на методологическом положении о равноценности культур. Преподавание иностранных языков рассматривается не просто как средство общения и способ получения знаний, но и как возможность понять национальные и культурные особенности народа, говорящего на нем. Поэтому процесс овладения языком должен сопровождаться изучением иноязычной культуры, т. к. это позволяет обучающимся расширить картину мира, формируя уважительное отношение к ценностям другой нации. При таком подходе к процессу преподавания иностранного языка происходит сравнение родной культуры с культурой народа, чей язык изучается, у учащихся углубляется знание своей родной культуры, воспитывается национальное самосознание.

**Ключевые слова:** воспитание, национальное самосознание, саморазвитие личности, обучение иностранным языкам, национально-этническая общность, национальная культура и традиции, межкультурная коммуникация, национальная самоидентификация, учебная, научно-исследовательская и внеаудиторная работа студентов.

## UPBRINGING OF STUDENTS' NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING

*Sesegma D. Tsyrenzhapova*

Cand. Sci. (Ped.), Senior Lecturer

Department for Foreign Languages,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

tsd60@yandex.ru

The article is devoted to the problems of upbringing university students' national self-consciousness in the process of learning a foreign language, which can be implemented within the framework of an intercultural approach to teaching a foreign language. This approach is based on the methodological guidelines on equality, equivalence of cultures. Currently, the task of preserving the spiritual values of one's own national culture determines the goal of higher professional education, which is expressed in the training of not only competent specialists in the field of their professional activities, but also individuals capable of active and independent participation in intercultural communication.

Nowadays the teaching of foreign languages is based on the position that the language is not just a means of communication and a way of obtaining knowledge, but also as an opportunity to understand the national and cultural characteristics of the people who speak it. Therefore, language learning should be accompanied by the study of a foreign language culture, as this allows students to expand the picture of the world, forming a respectful attitude to the values of another nation. With this approach to the process of teaching a foreign language, the native culture is compared with the culture of

the people whose language is being studied, students deepen their knowledge of their native culture, and national self — consciousness is brought up.

*Keywords:* upbringing, national consciousness, self-consciousness, personal self-development, learning foreign languages, national — ethnic community, national culture and traditions, intercultural communication, national identity, educational, research and extracurricular activities of students.

Развитое национальное самосознание личности выступает предпосылкой духовного становления и саморазвития человека, взаимодействуя с его нравственным, религиозным, эстетическим, профессиональным и др. самосознанием. По мнению Е. Н. Гвоздевой [2006, с. 10] и Д. В. Ольшанского [2001, с. 308], «национальное самосознание представляет собой интегративную личностную характеристику, которая включает осознание собственной национально-этнической общности, представления человека о языке, культуре и традициях, религии, историческом прошлом, современном состоянии и перспективах развития как типичного представителя своей общности.

В условиях глобализации современного мира и интеграции России в единое мировое пространство в системе образования актуализируется задача сохранения этнокультурных традиций, духовных ценностей собственной национальной культуры. Эта задача определяет цель высшего профессионального образования, выражающуюся в подготовке не только компетентных специалистов в сфере своей профессиональной деятельности, но и личностей, способных к активному и самостоятельному участию в межкультурной коммуникации. Реализация означенной выше цели требует разработки инновационных по содержанию подходов к организации образовательной деятельности. Одним из важных педагогических условий формирования национального самосознания студентов может выступить изучение иностранного языка (ИЯ).

Это обстоятельство на первый взгляд может показаться противоречивым, однако анализ научных исследований позволяет опровергнуть это мнение. Как справедливо отмечает Н. П. Морозова [2010, с. 218], «результатом обучения ИЯ ...должна быть личность учащегося, осознающая себя как носителя национальных ценностей...». По мнению Е. Н. Гвоздевой [2006, с. 6], «воспитание национального самосознания представляет собой целенаправленное создание условий, способствующих самоопределению личности как представителя определенного национального сообщества, осознанию себя носителем и ретранслятором национальной культуры и формированию позитивной оценки представителей других национальных культур». Язык должен изучаться в непрерывном единстве с культурой народа, говорящего на этом языке, поэтому в процессе изучения ИЯ и национальной культуры другого этноса учащиеся могут сравнивать их с родным языком и своей культурой, что создает предпосылки для рефлексии учащихся, возникновения у них потребности расширять знания о культурных традициях своего народа, формируя таким образом национальное самосознание.

Изучение ИЯ основывается на межкультурном сравнительном подходе в условиях диалога культур, встречи двух и более культур. Это обстоятельство является значимым для поликультурных регионов, каким является Республика Бурятия.

Исходя из многолетнего опыта преподавания иностранного языка в высшей школе, мы согласны с выводами Е. Н. Гвоздевой [2006, с. 11], что изучение ИЯ является одним из способов воспитания национального самосознания студентов, т. к. в процессе обучения происходит приобщение к иноязычной культуре, появляются навыки рефлексии и общения, возможности соприкоснуться с иноязычной культурой, ощутить и понять ее красоту и особенности. У них возникает потребность в более глубоком освоении собственной национальной культуры.

Создание условий для развития этнической самоидентификации, сопряженное с личностным саморазвитием студента, становится реальным при оптимальной организации

учебной, научно-исследовательской и внеаудиторной работы учащихся, ориентированной на активную деятельность студентов. Одним из направлений деятельности вуза в новых социокультурных условиях становится международное сотрудничество с колледжами, университетами, научно-исследовательскими учреждениями зарубежных стран. Бурятский госуниверситет в этом направлении предпринял шаги в установлении международных контактов, в частности вошел в состав Университета Арктики, который объединяет более 170 образовательных учреждений из стран арктического региона. 18-е заседание совета Университета Арктики, имевшее место в июне 2015 г. в БГУ, значительно расширяет образовательные возможности университета, способствуя активному и самостоятельному участию в международной профессиональной коммуникации в евразийских регионах. Кроме прочего, опосредованно подобная деятельность направлена на решение задачи улучшения качества образования, модернизации методов обучения, в т. ч. иностранному и родному языкам, становится локомотивом воспитания национального самосознания студентов.

Для этого в процессе обучения необходимо учить студентов мыслить, давая возможность ощутить целостную картину мира, обеспечивая способность активного и самостоятельного участия в межкультурной коммуникации. Достигнуть этого позволит использование активных и интерактивных методов обучения, когда осуществляется освоение учащимися опыта взаимодействия субъектов образовательной деятельности [Еримбетова, 2003, с. 48]. При обучении ИЯ в образовательном процессе БГУ применяются интерактивные методы обучения, включающие различные ролевые и деловые игры, проектные методики, презентации, тематические иноязычные дискуссии, групповые совместные работы студентов и др.

В качестве примера хотелось бы отметить технологию обучения в сотрудничестве, которая заключается в создании условий для активной учебной деятельности студентов в различных учебных ситуациях. Для этого языковая группа разбивается на небольшие группы по 3–4 человека. Каждая получает свое задание, представляющее собой часть темы, например «Путешествие по Бурятии». Студенты совместно занимаются разработкой маршрута путешествия, каждая подгруппа выполняет какое-то задание: выпуск рекламных буклетов, разработку программы путешествия, заказ билетов и бронирование отеля и т. д. В результате общей работы этих подгрупп и всего студенческого коллектива успешно усваивается нужный материал.

Ориентированные на активную деятельность студентов задания могут представлять работу над текстом по данной теме, проверку домашних заданий, подготовку к тесту, работу над лексико-грамматическим материалом, групповую проектную работу. Примером такого задания может быть презентация в виде буклета для иностранных туристов о достопримечательностях Республики Бурятия; видеофильма об Улан-Удэ; в форме эссе о своей Родине; в виде конференции. Так, например, студентам факультета географии, биологии и землепользования было предложено подготовить международную конференцию: «Save Baikal for Future Generations» («Спасем Байкал для будущих поколений»). Студенты делились на малые группы, представляющие государственные и общественные организации Бурятии, Тувы, экологов из России, Новой Зеландии, Америки и других стран. Они работали над аутентичными текстами, активизируя весь лексико-грамматический материал по данной тематике, собирали материал о состоянии флоры и фауны Байкала, результаты мониторинга озера, анализируя состояние эндемиков, меры по защите уникального водохранилища и т. д. Результаты работы студенты представили в виде международной конференции, где выступили в роли официальных лиц, экологов, ученых-биологов со всего мира. Они готовили презентации, плакаты, сочиняли песни на английском и русском языках.



Студенты ФГБиз БГУ на уроке-конференции «Save Baikal for Future Generations»  
(преподаватель С. Д. Цыренжапова)

Применение подобных технологий в практике преподавания ИЯ в вузе, затрагивая эмоциональную сторону личности учащихся, позволяет им глубже осознать ценности собственной культуры, полнее ощутить свою национально-этническую идентичность и творчески осмыслить ценности общемировой культуры.

Педагогические условия эффективности данного педагогического метода заключаются в том, что освоение содержания изучаемого предмета, в которое входят межкультурные знания, навыки и умения, направлено на формирование в сознании обучаемых картины мира в процессе межкультурного общения. Межкультурный подход к обучению ИЯ дает возможность рассматривать проблемы всего человечества с позиций нескольких культур, с учетом равноправия и равноценности каждой лингвокультурной общности; переоценку факта иной культуры и дальнейшее его присвоение, что позволяет сравнить и сопоставить традиции и особенности родной культуры [Языкова, 2010, с. 165; Гвоздева, 2006, с. 11–12]. Он может стать эффективным средством воспитания у учащихся развитого чувства национального самосознания.

Итак, иностранный язык рассматривается нами как одно из наиболее эффективных средств понимания богатства и своеобразия своей национальной культуры. Преподавание ИЯ, нацеленное на создание таких условий для студентов, которые позволяют им в процессе коммуникации донести до своего собеседника уникальные ценностные традиции собственной культуры, формируют личность в поликультурной среде, тем самым воспитывая у нее самоидентификацию и хорошо развитое национальное самосознание [Очиров 2010, с. 6].

### Литература

1. Еримбетова С., Маджуга А., Ахметжан Б. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // АлмаМатер: Вестник высшей школы. 2003. № 11. С. 48–50.

2. Гвоздева Е. Н. Воспитание национального самосознания студентов педагогического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 190 с.

3. Морозова Н. П. Факторы, определяющие специфику современной системы образования в области иностранных языков // Иностранные языки в Байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию факультета иностранных языков и 15-летию Бурятского государственного университета. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. 328 с.

4. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 496 с.

5. Языкова Н. В. Методические аспекты обучения иностранным языкам с позиции межкультурного подхода // Иностранные языки в Байкальском регионе: опыт и перспективы межкультурного диалога: мат-лы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию факультета иностранных языков и 15-летию Бурятского государственного университета. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. 328 с.

6. Очиров М. Н. Самоидентификация человека и образование // Самоидентификация человека и образование: мат-лы межрегион. науч. конф. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. 166 с.

УДК 378.4  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-246-248

### ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОВИНЦИИ СЫЧУАНЬ

© **Цыренова Саяна Ринчиновна**

ассистент кафедры филологии стран Дальнего Востока,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
tsyrenovasayana@yandex.ru

В статье рассматриваются и анализируются факторы, влияющие на эффективность процесса адаптации и обучения российских студентов. С помощью опроса исследован адаптационный процесс студентов, обучающихся по различным специальностям в вузах на территории провинции Сычуань КНР. По итогам исследования обнаружены преимущества и недостатки процесса обучения в вузах Китая. В заключение приводятся мнения студентов о возможных способах преодоления трудностей адаптации.

**Ключевые слова:** Китай, Россия, студенты, межкультурная адаптация, адаптация студентов, коммуникативная адаптация.

### SPECIFIC FEATURES IN RUSSIAN STUDENTS' ADAPTATION PROCESS IN SICHUAN PROVINCE

*Sayana R. Tsyrenova*

Assistant Lecturer  
Department for Far East Countries Philology  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
tsyrenovasayana@yandex.ru

The presented research discusses and analyzes the factors affecting the effectiveness of the adaptation and learning process of Russian students. With the help of a questionnaire, the adaptation process of students studying in various specialties at universities in the territory of Sichuan Province, China was analyzed. According to the results of the study, the advantages and disadvantages of the learning process in Chinese universities were found. In conclusion, the opinions of students on possible ways to overcome the difficulties of adaptation are given.

**Keywords:** China, Russia, students, intercultural adaptation, adaptation of students, communicative adaptation.

С развитием дружественных отношений и сотрудничества между Россией и Китаем, расширением обменов многие российские студенты приезжают в Китай для изучения китайского языка и получения качественного высшего образования и уже сформировали там значительные группы. Однако в процессе обучения студенты сталкиваются не только с учебными нагрузками, но и с проблемой преодоления дискомфорта в новой культурной среде. Межкультурная адаптация — это сложный и многосторонний феномен, успешное протекание адаптации связано с наличием у иностранных студентов высокой мотивации к ведущей деятельности, предполагает освоение ими социальных норм, культурных ценностей, образцов поведения партнеров по общению как представителей других культур при сохранении своей собственной культурной уникальности [Максимчук, 2018]. Российским студентам, приезжающим в Китай, нужно адаптироваться к разным проблемам: к другому климату и еде, к другим ценностям и образу жизни. С момента приезда в страну, где иностранные студенты получают высшее образование, они сталкиваются с рядом

различных трудностей и проблем, отличных от тех, с которыми они сталкиваются в родных странах. Поэтому межкультурная адаптация российских студентов в Китае вызывает интерес у многих исследователей. Однако по сравнению с такими странами, как Южная Корея, Европа, США и Юго-Восточная Азия, исследований межкультурной адаптивности российских студентов значительно меньше. Взяв это за отправную точку, автор в данной статье делает попытку проанализировать межкультурную адаптацию российских студентов в Китае и предложить соответствующие стратегии и методы, которые помогут российским студентам спокойно пройти межкультурную адаптацию, повысить свой образовательный уровень, быстрее интегрироваться в китайскую культуру и жизнь. Для эффективного и объективного анализа особенностей адаптации российских студентов в университетах Сычуаня автором статьи было проведено социологическое исследование, основным методом которого было анкетирование респондентов и проведение нескольких опросов в формате интервью. Исследование было разделено на четыре части: персональная информация, коммуникативная адаптация, адаптация к жизни в Сычуани, адаптация к жизни в университете.

На форумах и в социальных сетях было опрошено 109 студентов из университетов городов Чэнду и Мянъян. Возраст анкетированных — от 23 до 29 лет. Это были бакалавры и магистранты, уже изучавшие китайский язык ранее.

Далее подробнее рассмотрим каждый раздел анкетирования, выявим основные проблемы и выводы по каждой части. Вторая часть анкеты, коммуникативная адаптация, содержала 11 вопросов о том, испытывают ли российские студенты трудности в общении на китайском языке, коммуникативные барьеры, есть ли у них мотивация изучать китайский язык. Опрос показал, что большинство студентов замотивированы в изучении китайского языка, в помощь им приходят занятия и курсы, просмотр китайских сериалов и телепередач, активное использование китайских мессенджеров, таких как WeChat и QQ. Большинство студентов дружелюбно относятся к китайцам, они достаточно открыты и для других иностранных студентов. Но опрос также показал, что российские студенты больше общаются с представителями других стран и меньше — с китайскими студентами, а кроме китайского часто используют английский язык.

Третья часть опроса — адаптация к жизни в провинции Сычуань — касалась того, как российские студенты адаптируются к жизни в провинции Сычуань и какие у них проблемы с проживанием здесь. По этому разделу были сделаны следующие выводы: 1) 100 студентов из опрошенных чувствуют себя в полной безопасности в провинции Сычуань. Они довольны окружающей средой, транспортной системой. Благодаря развитой транспортной системе, студенты меньше чем за год ознакомились с достопримечательностями Чэнду и Мянъяна; 2) 82% студентов доверяют платежной системе Alipay и пользуются услугами интернет-магазина Taobao. По их словам, это значительно упростило им жизнь, особенно на первых порах, когда они только прибыли в КНР; 3) сычуаньская кухня — одна из самых знаменитых по всему миру, ее главная особенность в том, что блюда очень острые. Больше 50% респондентов так и не привыкли к сычуаньской кухне и предпочитали готовку в общежитии; 4) 41 человек из 109 не были удовлетворены медицинским обслуживанием в Сычуани, российским студентам нужно долго адаптироваться к китайской медицине; 5) больше 80% студентов достаточно быстро адаптировались к субтропическому климату городов. Таким образом развитая инфраструктура благоприятно сказывается на адаптации к жизни в Сычуани.

Четвертая, заключительная часть в опросе — адаптация к жизни в университете. Из положительных моментов, по результатам исследования, 87 человек из 109 довольны уставом и правилами университетов, где они обучаются. Также учащиеся отметили наличие качественного научно-исследовательского оборудования, библиотек в университетах.

Негативное же влияние на адаптацию студентов из России оказывают практики преподавания, используемые в отдельных вузах. Большинство китайских преподавателей предпочитают лекционный метод обучения, зачастую ориентируясь на китайских студентов. Как следствие, студентам из России не предоставляются предварительно готовые наглядные материалы, тексты лекций. В итоге слишком быстрый темп речи или ее частичная невнятность препятствуют удовлетворительному аудиальному восприятию информации со стороны студентов из России. Также многие преподаватели игнорируют иностранных студентов, а такое равнодушное отношение не способствует эффективному учебному процессу в целом и профессиональной подготовке в частности.

По результатам анкетирования автор статьи выявила следующие основные факторы процесса обучения: 1. Большое влияние педагогической системы университета на учебный процесс российских студентов. 2. Мотивация играет важную роль в процессе обучения российских студентов. 3. Процесс адаптации российских студентов играет важную роль в эффективности учебного процесса за границей. По итогам опроса, процесс коммуникативной адаптации и адаптации к университетской жизни вызывает наибольшую трудность у студентов. Студентам в рамках анкетирования было предложено самим придумать и описать пути преодоления трудностей адаптации к жизни и учебе в Китае. Согласно ответам, одни из самых популярных ответов — «увеличить количество консультаций по специальным дисциплинам» и «увеличить количество часов на изучение китайского языка». Выявленные в результате анкетирования некоторые особенности адаптации российских студентов к условиям жизни и учебы в Китае, а также мнения студентов о возможных способах преодоления трудностей адаптации могут служить основой для создания и организации особой педагогической системы, которая будет наблюдать и поддерживать процесс адаптации не только российских, но и других иностранных студентов. В содержание программы сопровождения могут быть включены: информационные беседы с китайскими преподавателями; экскурсионные программы под руководством международного отдела, помощь психологов [Максимчук, 2015, с. 401–404]. Так, информационные беседы со студентами и преподавателями могут выявить основные факторы, которые оказывают наибольшее негативное влияние на личность иностранного студента в новых социокультурных условиях; определить дальнейшие направления в работе по снижению этого воздействия; ознакомить иностранных студентов с особенностями культуры страны пребывания, правилами и нормами обучения и поведения в университете, с местами нахождения ближайших аптечных пунктов и больниц, супермаркетов и рынков, пунктов обмена валюты, с местами проведения досуга в вузе (библиотеки, спортивные залы, интернет-кафе) и т. д. Таким образом, использование разнообразных методов для облегчения погружения в китайскую среду дает больше возможностей для направления межкультурной адаптации в сторону позитивных изменений.

### Литература

1. Максимчук Е. Д. Межкультурная адаптация иностранных студентов из стран Азии, Африки и Южной Америки, обучающихся в России: дис. ... канд. психол. наук / Саратовский национальный исследовательский университет им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2018. 169 с.
2. Максимчук Е. Д. Особенности построения программ социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. ст. по мат-лам V Междунар. науч.-практ. конф. (24–26 декабря 2014 г.): в 2 ч. / под общ. ред. проф. Л. П. Попова, проф. Н. М. Швецова. Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2015. Ч. 1. С.401–404.
3. Цыренова С. Р. 四川俄罗斯留学生的跨文化适应研究[D]. 四川: 西南科技大学, 2020.

УДК: 37.036.5:[7.01+316.77]  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-249-251

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИЛА ИСКУССТВА И ПРОБЛЕМА ОБЩЕНИЯ

© **Шишляникова Нина Петровна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
государственный университет им. Н. Ф. Катанова  
Россия, г. Абакан  
geran07@mail.ru

В статье раскрывается значимость проблемы приобщения подрастающих поколений к искусству как возможности вступать в диалог-общение с автором произведения с целью постижения его нравственной сущности. На практическом примере показан путь к данной цели, а ответы учащихся на вопросы учителя демонстрируют глубину постижения авторского замысла на примере прослушивания и разбора произведения «Вечерняя музыка» из хоровой симфонии-действа «Перезвоны» отечественного композитора В. Гаврилина.

**Ключевые слова:** воспитание, нравственность, искусство, музыка, произведение, урок, общение, диалог.

## EDUCATIONAL POWER OF ART AND COMMUNICATION PROBLEM

*Nina P. Shishlyannikova*  
Dr. Sci. (Ped.), Prof.,  
Khakass State University after N. F. Katanov  
Abakan, Russia  
geran07@mail.ru

The article reveals the significance of introducing the younger generations to art as an opportunity to enter into a dialogue - communication with the author of the work in order to comprehend its moral essence. The practical example shows the path for moving towards this goal, and the students' answers to the teacher's questions demonstrate deep comprehension of the author's intention on the example of listening to and analyzing the work "Evening Music" from the choral symphony-action "Chimes" by Russian composer V. Gavrilin.

*Keywords:* education, moral, art, music, creation, lesson, communication, dialog.

К настоящему времени человечество совершило огромный прорыв в различных сферах научной деятельности, произвело множество технологических открытий, которые значительно изменили материальные условия жизни общества. Но насколько нравственным стал современный человек, насколько современное образование дает человеку истинное понимание таких базовых универсальных понятий, как нравственность, культура, духовность, несмотря на то, что эти понятия заложены во все документы об образовании.

Учеными отмечается несостоятельность утопии, связанной с верой в то, что рыночная экономика решит все социальные проблемы и создаст нравственное общество. Идеология образования, основанная на приоритете рационального способа познания над эмоционально-чувственным, внешнее изменение культурной среды, улучшение материальных условий жизни сами по себе не в состоянии нравственно улучшить людей. Повседневное наблюдение жизни говорит о том, что чем выше научно-технический прогресс и материальный уровень жизни общества, тем очевиднее снижение моральных устоев и ценностных ориентаций многих людей. Стремление определенной части общества только к удовлетворению физических потребностей приводит к тому, что нравственная сторона личности не выдерживает испытания комфортом. Наблюдается рост числа подростков и мо-

лодежи, разочарованных жизнью, с нравственными отклонениями в поведении. Частично это есть следствие отказа от традиционных ценностей в пользу глобализации, технологизации и прочих новшеств, которые все больше разобщают людей, деформируют сознание растущего человека, а восприятие и освоение мира лишается нравственного смысла.

Г. Н. Иксанова подчеркивает [2019, с. 88], что в условиях внедрения цифровых технологий человек меньше внимания уделяет непосредственному общению с окружающими людьми, предпочитая общение через гаджеты. Отсутствие или ограничение вербального контакта между детьми и взрослыми ведет к «снижению коммуникативной активности, напряженности в общении». Автор приходит к выводу в результате проведенного исследования, что подростки испытывают трудности в реальном общении и чувствуют себя увереннее в виртуальном. При этом они «осознают ценность живого, реального общения и открыто говорят о своих коммуникативных трудностях» [Там же, с. 91].

В образовании наблюдается подмена воспитания вдумчивого слушателя, читателя, зрителя примитивной психологией культурного потребителя, тогда как во всех документах об образовании на первый план выдвигается задача воспитания нравственной личности ученика, формирование его ценностных ориентаций, в чем искусство играет огромную роль благодаря тому, что в его произведениях сосредоточен нравственно-эстетический опыт человечества, материализованный в художественно-образной форме. По словам Л. Г. Савенковой [2020, с. 15], благодаря искусству человек не только познает о жизни разнообразную и широкую информацию, главная функция искусства — воспитательная, которая «...заключена в том, что с его помощью человек способен переживать сложные чувства: радость и грусть, любовь и ненависть, восхищение и разочарование, сострадание и сочувствие». Этот опыт становится достоянием той личности, которая научена общению с произведениями высокого искусства.

Задача учителя — организовать общение учащихся с художественным произведением так, чтобы оно вызвало эмоциональный отклик, сопереживание тем проблемам жизни, которые ставит для осмысления автор (композитор, художник, писатель). Не рассказ о содержании, а само произведение искусства, его особый, неповторимый язык и средства выразительности должны воздействовать на чувства и мысли, «говорить», сообщать слушателю, зрителю, читателю содержание. И здесь мы сталкиваемся с проблемой, как организовать такое общение, каков путь познания в искусстве в отличие от познания в науке?

Познание в искусстве значительно отличается от познания в науке. Постижение сути произведения искусства — это «труд души», помноженный на знание языка того или иного вида искусства, а конечный результат — испытанное чувство радости, восхищения, сострадания, тревоги, торжества и пр. — то первичное впечатление, которое лишь открывает путь к пониманию авторского замысла, становится основанием для оценочного суждения. Далее включается рассудок, обращение к языку произведения, соотнесению общего впечатления с тем, как это сделано автором, чтобы достучаться до нашего сердца? Организация общения с произведением искусства на уроке — это не столько обращение к искусствоведческим, музыковедческим источникам, не подача детям информации о произведении, а построение диалога с автором через систему продуманных вопросов, которые в ходе диалогического общения приводят к пониманию авторского замысла, той нравственной идеи, которая воплощена в образном языке искусства. Пережить чувства, заложенные в произведении, — это значит приобрести опыт сопереживания, проживания этих чувств. Если проживание не возникло, то увиденное и услышанное может оказаться не понятным, не усвоенным, не останется в памяти, никак не воздействует на личность, поступки, отношение к жизненным проблемам. «От чувства к мысли, через эмоциональное к рациональному» — общеизвестная формула, придерживаясь которой педагог ис-

искусства обеспечивает полноценное восприятие содержания произведений и их воспитательное воздействие на детей. Покажем это на примере урока музыки студентки во время педагогической практики.

Урок, посвященный знакомству пятиклассников с темой красоты в искусстве и в жизни, начинается с прочтения отрывка из стихотворения Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка», последнее четверостишие которого стало постановкой проблемного задания: определить, в чем композитор видит красоту (прослушивается произведение «Вечерняя музыка» из хоровой симфонии-действия «Перезвоны» В. А. Гаврилина без объявления названия). Ответы ребят: «Композитор передает красоту звучания голосов хора; красоту природы; красоту певучей мелодии». Далее следует диалог, в ходе которого наводящими вопросами в процессе разучивания и исполнения главной мелодии хором, выяснения динамики, темпа и ритмических особенностей ребята постепенно подводятся к выводу, что эта спокойная, певучая, тихая, напоминающая колыбельную мелодия, подобна звучанию русской народной песни. Это голос самого композитора, его отношение к русской песне.

После повторного прослушивания пятиклассники дополнили характеристику произведения. Они услышали печаль, которая, по их предположениям, возникла в связи с тем, что автор находится вдали от родины, грустит о ней, но грусть эта светлая, чистая. Это говорит о любви композитора к своей родине. На проблемный вопрос учителя, о какой красоте поведал нам композитор, в чем для него заключается красота, ответы ребят: композитор видит красоту в родной природе; в любви к людям, родным местам, к Человеку. — В чем выражается красота души русского человека, которую воспевает композитор? Ответы: простота, искренность, широта, доброта, потому что мелодия нежная, мягкая, протяжная. Ответы учащихся на вопрос об исполнительском составе произведения расширили их образные представления о пространстве, которое звучит в музыке: мелодию исполнял женский голос в сопровождении хора, а хор иногда подражал звучанию колоколов вдалеке; музыка звучит широко и величественно. На вопрос, какое время суток в музыке, последовали ответы: вечер, потому что музыка тихая, очень спокойная, зыбкая, слегка печальная, звучит в миноре, краски приглушенные. На экране слайд с полным названием произведения, фамилией композитора и проблемным вопросом: «Так что есть красота и почему ее обожествляют люди?», который был задан в начале урока. Ответы детей: красота — это добрая душа; любовь к родине, родной природе и родным местам; это искренность в выражении чувств.

Таким образом, через прочувствование в ходе диалога с помощью логической цепочки сильных, последовательно заданных вопросов учащиеся самостоятельно приходят к пониманию сути музыкального произведения, содержание которого становится их внутренним достоянием.

### Литература

1. Иксанова Г. Н. Трудности в общении подростков — виртуальный аспект // Научный результат // Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 1. С. 86–93.
2. Савенкова Л. Г., Олесина Е. П. Воспитательная сила искусства в образовании // Юсовские чтения: сб. науч. ст. по мат-лам XX Междунар. науч.-практ. конф. «Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт (к 85-летию Б. П. Юсова)» / науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская; под общей ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. С. 3–17.

УДК 371.38

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-252-256

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ШКОЛЬНИКОВ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ****© Юн-Хай Светлана Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры общей педагогики, начальник отдела методического обеспечения  
образовательной деятельности УМУ,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

swetyun72@mail.ru

В статье рассматриваются инновационные практики организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Автором обосновано, что в результате взаимодействия ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» со школами Бурятии продуктивно и успешно решаются задачи мобилизации внутренних ресурсов региона, развития инновационных процессов. Центральное место в статье отведено рассмотрению наиболее продуктивных и перспективных направлений взаимодействия «университет — школа — организации дополнительного образования» по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся: активизация участия школьников в исследовательской деятельности через развитие сети региональных конкурсов исследовательских работ и проектов школьников; создание системы стимулирования учащихся к исследовательской деятельности; аккумуляция материально-технических, информационно-методических ресурсов, обеспечивающих консультационную поддержку педагогов, курирующих выполнение ученических исследований на уроке и во внеурочное время; организация научно-методической, исследовательской деятельности в общеобразовательных учреждениях, организациях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** образование, учебно-исследовательская деятельность, взаимодействие направления взаимодействия «вуз-школа».

**ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES WITH  
SCHOOL CHILDREN: INNOVATIVE PRACTICES***Svetlana A. Yun-Khai*

Cand. Sci. (Edu.), A/Prof.

Head of the Educational and Methodical Department

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

swetyun72@mail.ru

The article deals with innovative practices of organizing educational and research activities with school children. The author substantiates that as a result of the interaction of FSBEI HE "Dorzhi Banzarov Buryat State University" with the schools of Buryatia, the tasks of mobilizing the region's internal resources and developing innovative processes are being productively and successfully solved. The central place in the article is given to the consideration of the most productive and promising areas of interaction "university — school — organizations of additional education" in the organization of educational and research activities of students: enhancing the participation of schoolchildren in research activities through the development of a network of regional research competitions and schoolchildren's projects; creation of a system to encourage students to research activities; accumulation of material, technical, information and methodological resources that provide consulting support for teachers who supervise the implementation of student research in the classroom and out of class; organization of scientific and methodological, research activities in educational institutions, organizations of additional education.

*Keywords:* education, teaching and research activities, interaction of the direction of interaction “university-school”.

Современные реформы, модернизация отечественного образования, внедрение ФГОС в общеобразовательной школе, перемены в общественной жизни требуют создания условий для развития инновационных практик, способствующих развитию перспективных направлений региональных систем образования. Одним из таких условий является введение в образовательный процесс технологии учебно-исследовательской деятельности школьников, обладающей образовательными, развивающими возможностями: сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности, развитие способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования, развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения [Колчин, 2015, с. 5].

Анализ практики взаимодействия ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (далее БГУ) со школами, учреждениями дополнительного образования республики позволяет выделить наиболее перспективные направления по организации учебно-исследовательской деятельности, способствующие мобилизации внутренних ресурсов региона: активизация участия школьников в исследовательской деятельности через развитие сети региональных конкурсов исследовательских работ и проектов школьников; создание системы стимулирования учащихся к исследовательской деятельности; аккумуляция материально-технических, информационно-методических ресурсов, обеспечивающих консультационную поддержку педагогов, курирующих выполнение ученических исследований на уроке и во внеурочное время; организация научно-методической, исследовательской деятельности в общеобразовательных учреждениях, организациях дополнительного образования.

Результатом такого взаимодействия в течение ряда лет в организации учебно-исследовательской деятельности школьников является выстроенная непрерывная цепочка ученических исследовательских конференций и конкурсов:

- Республиканская ученическая научно-практическая конференция «Я — исследователь» для учащихся 1–4-х классов;
- Конкурс исследовательских работ «Тропой открытий В. И. Вернадского» для учащихся 5–7-х классов;
- Конкурс юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского для учащихся 8–11-х классов;
- Республиканский тур Всероссийского конкурса талантливой молодежи «Национальное достояние России» для учащихся 8–11-х классов;
- Летняя школа юного исследователя на Байкале [Юн-Хай, 2018, с. 39].

Основная цель проведения таких конкурсов — интеллектуальное и личностное развитие учащихся, участвующих в исследовательской деятельности; развитие системы организации и инфраструктуры исследовательской деятельности учащихся в образовательных учреждениях. Ежегодно проведение конкурсов посвящается значимым событиям в стране или республике. Так, республиканский тур Всероссийского конкурса талантливой молодежи «Национальное достояние России» был приурочен к Году театра (2019 г.), Году памяти и славы (2020 г.), 90-летию Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова (2022 г.); XI региональная конференция XXVIII Всероссийского кон-

курса юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского для учащихся 8–11-х классов была посвящена Году науки и технологий (2021 г.).

При проведении указанных выше мероприятий школьникам предлагается достаточно насыщенная образовательная программа, включающая разнообразные формы: «профессорский час», научно-популярные лекции, обучающие мастер-классы по основам исследовательской деятельности, экскурсии, встречи с интересными людьми. «Профессорский час» — это программа, дающая заряд высокого напряжения для дальнейшей творческой работы учащихся, возбуждающая интерес к изучаемой науке. В проведении данной программы для участников республиканских туров Всероссийского конкурса талантливой молодежи «Национальное достояние России» принимали участие ведущие ученые разных областей: Д. И. Бураев, д.и.н., профессор кафедры истории и регионоведения стран Азии БГУ («Роль китайской цивилизации в современном мире»), В. В. Хахинов, д.х.н., профессор, заведующий кафедрой органической химии БГУ («Экология водных ресурсов Байкальского региона»), В. В. Номогоева, д.и.н., доцент, проректор по научной работе БГУ («Почему Бурятский государственный университет носит имя Доржи Банзарова?») и др. Ежегодно с мини-лекториями выступают молодые ученые вузов Бурятии, Бурятского научного центра СО РАН: Е. П. Дыленова, победитель конкурса научных докладов на английском языке среди молодых ученых и аспирантов Бурятского научного центра СО РАН 2017 г., инженер лаборатории химии природных систем БИП СО РАН, ассистент кафедры фармации медицинского института БГУ («Биологически активные вещества растений рода полынь. Перспективы применения в медицине»); С. С. Цыпилова, научный сотрудник Центра восточных рукописей и ксилографов, к.и.н., победитель конкурса научно-популярных докладов “Научные битвы Улан-Удэ-2018” («Средневековая Монголия сквозь призму женской истории»); Е. В. Нолев, к.и.н., старший научный сотрудник Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, председатель совета молодых ученых и аспирантов ИМБТ СО РАН («Публичное выступление: секреты эффективности») и др.

Большой интерес у школьников вызвали проведенные мастер-классы: «3D-технологии и разработка мобильных приложений», который провели сотрудники ЦМИТ «ИНСАЙТ» В.П.Тимофеев, аспирант БГУ, В.В. Душаков, студент ФТФ БГУ; Д.Ц. Аюржанаева, кандидат г.-м.н., младший научный сотрудник лаборатории петрологии Геологического института СО РАН «Зарядись — будь на связи!»; А.П. Папаев, к.г.н., заместитель директора МАОУ «Орликская СОШ» «О работе летней эколого-туристической школы «Саянит»; И. Г. Актамов, к.п.н., доцент Восточного института БГУ «Образование для устойчивого развития»; Д.С. Загрядский, ученик 10-го класса МАОУ СОШ № 9, дипломант I степени Балтийского научно-инженерного конкурса, презентовал проект по робототехнике «Разработка устройства управления для автоматизированного робота»; М. Г. Жанцанова, к. культурологии, доцент кафедры филологии стран Дальнего Востока Восточного института БГУ «Страна Ниппон», мастер-класс, посвященный году Японии в России; Ч. Ц. Цыренов, к.и.с., научный сотрудник отдела философии, культурологии и религиоведения ИМБТ СО РАН «Таблица учета заслуг и проступков» как феномен средневековой культуры Китая»; О. С. Очилов, инженер лаборатории химии полимеров Байкальского института природопользования СО РАН «Антимикробные и ранозаживляющие полимеры гуанидинового ряда» и др.

За период с 2009 по 2022 г. проведено: 5 республиканских ученических научно-практических конференций «Я — исследователь» для учащихся 1–4-х классов; 3 конкурса исследовательских работ «Тропой открытий В. И. Вернадского» для учащихся 5–7-х классов; 11 конкурсов юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского для учащихся 8–11-х классов; 15 республиканских туров Всероссийского конкурса талантливой

вой молодежи «Национальное достояние России» для учащихся 8–11-х классов, 10 Летних школ юного исследователя. Всего в мероприятиях приняло участие более 20 тыс. учащихся, представителей всех районов республики. Результаты ежегодных республиканских туров Всероссийского конкурса талантливой молодежи «Национальное достояние России» для учащихся 8–11-х классов подтверждаются победами на всероссийском уровне, в котором принимают участие учащиеся образовательных учреждений всех субъектов Российской Федерации. Для многих учащихся участие в данных мероприятиях стало удачным стартом в учебно-профессиональную деятельность. Победители и призеры конкурса им. Вернадского (54 выпускника) зачислены вне конкурса и успешно обучаются в Московском госуниверситете, Московском государственном институте международных отношений, Высшей школе экономики, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российском университете дружбы народов, Финансовой академии при Правительстве РФ, Российской экономической академии им. В. Г. Плеханова, Санкт-Петербургском, Иркутском, Бурятском госуниверситетах. Важным моментом для учащихся и их родителей является система стимулирования. Необходимо отметить, что победители республиканских туров (учащиеся 11 класса) получают рекомендации для поступления на профильные факультеты БГУ. А с 2016 г., благодаря установке прямых контактов организаторов проекта «Исследовательская деятельность учителя и учащихся как ресурс развития образовательного пространства Республики Бурятия» со всероссийскими детскими центрами «Артек» и «Океан», более 300 школьников из Республики Бурятия были награждены бесплатными путевками и смогли принять участие в тематических сменах «Исследователь».

Необходимо отметить деятельность ключевого центра дополнительного образования детей Дом научной коллаборации имени Н. П. Хабаева (далее ДНК) как структурного подразделения БГУ. Основным видом деятельности ДНК является обучение детей в возрасте от 10 до 18 лет с применением научно-исследовательского подхода и проектных технологий, направленных на развитие современных компетенций у обучающихся. Приоритетными направлениями обучения в ДНК определены следующие: подготовка к участию в проектных олимпиадах, хакатонах, региональных, федеральных и международных соревнованиях, конференциях, фестивалях, конкурсах и других мероприятиях, а также работа над проектами (технологическими кейсами) в рамках реализации модели функционирования ДНК с участием негосударственного сектора, промышленных предприятий и организаций реального сектора экономики. В феврале 2022 г. БГУ вошел в состав межрегионального интеллектуального консорциума «Центры ДНК: наука, образование, кадры». Основная задача консорциума — развитие системы дополнительного образования с учетом трендов научно-технологического развития, интеграция научно-образовательного и исследовательского, материально-технического и производственного, инновационного и технологического потенциала крупных научно-образовательных организаций России. Среди основных форм работы можно также выделить научно-популярные лекции, мастер-классы и просветительские семинары по современным направлениям научно-технологического развития, в т. ч. по биотехнологии и компьютерной графике, 3-D моделированию и культуре народов и по многим другим темам, на которых любой школьник России и все желающие могут погрузиться в научную коллаборацию ведущих вузов страны.

Таким образом, рассмотренные выше направления взаимодействия Бурятского госуниверситета с общеобразовательными организациями и организациями дополнительного образования учебно-исследовательской деятельности школьников способствуют интересам и запросам всех участников. БГУ удовлетворяет потребности школ по привлечению таких ресурсов, как подготовка кадров, материально-техническая база, разработка

---

программ для реализации исследовательской деятельности, а школы, организации дополнительного образования обеспечивают потребности вуза в привлечении мотивированного контингента учащихся, создают сеть ресурсных центров по исследовательской деятельности, условия для учебно-исследовательской деятельности учащихся, обеспечивают педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся. Консолидация имеющихся ресурсов — это важнейший аспект развития образовательного пространства Республики Бурятия.

### **Литература**

1. Колчин А. А. Взаимодействие преподавателей вузов и учителей средней школы по педагогическому сопровождению проектно-исследовательской деятельности учащихся // Евразийский научный журнал. 2015. № 8. С. 1–5.
2. Юн-Хай С. А. Взаимодействие классического университета с образовательными учреждениями в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. Вып. 7. С. 78–85.
3. Юн-Хай С. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся и педагогов Бурятии: опыт, результаты, перспективы // Учебно-исследовательская деятельность в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат-лы IX Всерос. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 8–9 ноября 2018 г.). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2018. С. 35–50.

---

## IV. ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК 159.922.73(517.3)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-257-260

### ШКОЛЫ КАЛАНДРЕТА: АССОЦИАТИВНЫЙ, ИММЕРСИВНЫЙ, МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НА ОКСИТАНСКОМ ЯЗЫКЕ

© Бакку Патрици

педагог, учитель начальной школы, соруководитель Аprene,  
Окситанский центр обучения учителей  
Boîteauxlettres 116, 2 rue Jeanne Jugan 34500 Béziers, France  
patrici.baccou@aprene.org; www.aprene.org

Каландрета — это сеть ассоциативных окситанских школ, которые в течение последних 40 лет работают над передачей их языка и культуры путем применения на практике методик иммерсионного билингвизма и кооперативных педагогических школ (педагогика Френе, институциональной педагогики, естественной методики обучения). Это не просто двуязычные школы, это также открытое культурное и лингвистическое пространство для многоязычия и многокультурности. Процесс обучения в них рождается из проектов, основанных на настоящей жизни группы и каждого субъекта (дети, взрослые), открывая его внешнему социальному культурному миру, одновременно включая вопросы широкого плана (в основном посредством педагогической корреспонденции и обменов) и жизненных запросов, восходящих из местного доступного контекста.

Постоянно сталкиваясь с разнообразием инаковости в мире (языка, культуры), принимая во внимание местные жизненные обстоятельства, практику и знание, такой сложный образовательный проект предлагает режим жизни для языка и культуры, который может называться педагогическим и лингвистическим праксисом. Так и педагогика, которую нельзя свести только к дидактике, напротив, включает ее в динамику культурной, семиотической экологии группы — класса. Та же этика, методики и эпистемология структурируют образование учителей (как первичное, так и продолжающее) через центр Аpren. Таким образом, та же педагогика берет начало в классах и существует как единое образовательное пространство — от детского сада до магистерского уровня академического образования в практически непрерывном учебном плане.

**Ключевые слова:** Каландрета, Окситания, ранний иммерсионный билингвизм, институциональная педагогика, естественные методики обучения, педагогика Френе, обучение учителей, психолингвистика, культурная передача, локальность, педагогическая и лингвистическая экология.

### CALANDRETA SCHOOLS: ASSOCIATIVE, IMMERSIVE, MULTI-LANGUAGE EDUCATIONAL PROJECT IN THE OCCITAN LANGUAGE

*Patrici Baccou*

Teacher, Primary School Teacher,  
Co-Head of Aprene,  
Occitan Teacher Training Center,  
Béziers, France  
patrici.baccou@aprene.org

Calandreta is a network of associative Occitan schools, which in the last forty years have been working for transmitting their language and culture, by applying in practice the methodology of immersive bilingualism and cooperative pedagogical schools (Freinet's pedagogy, Institutional pedagogy, natural

methods of teaching). It is not just bilingual schools, it is also an open cultural and linguistic space for multilingualism and multiculturalism. The process of training them is born from projects based on the current life of the group and each subject (children, adults), opening it to the external social, cultural world, at the same time, including the current issue of the broad plan (broad plan). in an accessible context.

Constantly confronted with the diversity of indifference in the world (language, culture), taking into account local life circumstances, practice and knowledge, such a complex educational project, offers a regime of life for the language and culture of the teacher, who is like a teacher. Thus, pedagogy, which cannot be brought only to didactics, on the contrary, includes it in the dynamics of cultural, semiotic ecology of the group-class. The same ethics, methodology and epistemology structure the education of teachers (as primary, as well as continuing) through the Apren Center. Thus, pedagogy begins in the classroom and exists as a single educational space from kindergarten to the master's level of academic education in a practically uninterrupted curriculum.

*Keywords:* Kalandretas, Occitania, Early Immersive Bilingualism, Institutional Pedagogy, Natural Methods of Teaching, Freinet's pedagogy, Teacher's Training, Psycholinguistics, Cultural Transfer, Local, Pedagogical and Linguistic.

Каландрета — это сеть ассоциативных двуязычных окситанских школ, существующих уже более 40 лет. Эти ассоциативные и иммерсионные школы опираются на 4 столпа: передача окситанского языка и культуры, педагогика, с отпечатком наработок педагогики Френе институциональной педагогики, «языка одной культуры»: общественная вовлеченность родителей в финансовую и культурную поддержку заведения, «Делать школу вместе».

Немного цифр: 3900 учащихся детей, 250 учителей и 300 служащих в 65 светских бесплатных школах, 4 колледжах и 1 лицее, расположенных в 17 департаментах. И тысячи ассоциаций, объединенных вокруг единой хартии, принятой в 1998 г. (см. [www.calandreta.org](http://www.calandreta.org)).

Первая цель Каландрета — передача окситанского языка и культуры. Для этого мы выбрали метод лингвистического погружения совместно с институциональной педагогией. Далеко не все наши классы кооперативные, и еще в меньшей степени представлена институциональная педагогика. Рене Лаффитт, благодаря которому Каландрета познакомились с педагогией Фернанда Ури (Васкес & Ури, 1967), всегда настаивал: «Каландрета не «практикуют» институциональную педагогика, они ее «принимают во внимание», эта педагогика не работает через принуждение, по той простой причине, что эта педагогика — стремление, а стремление не навязывается.

Техники Френе: свободный текст, школьный журнал, корреспонденция, профессии и основы институциональной педагогики: пояс, совет, что нового, группы работы... структурируют сотрудничество. Дети являются авторами собственного процесса обучения. Знание происходит из встречи: оно может передаваться и совместно строиться благодаря социализируемым постановкам.

Филипп Мерье говорит об институциональной педагогике как о школе мужества, через которую дети учат себя читать, писать, считать и быть гражданами, проживая инаковость, ответственность и свободу. Класс, группа толкает каждого к становлению и преодолению самого себя.

С 1995 г. АПРЕНЕ — высшее учебное заведение Каландреты ставит перед собой невозможную цель, каким и является само дело обучения: провести самих будущих учителей через опыт институциональной педагогики, на протяжении трех лет, на полной ставке; затем предоставить свободу субъекту — только он решит, применять ли это в классе.

Проект Каландрета выбрал раннее погружение. Это понятие не ново, но Каландрета проиллюстрировал его, опираясь в основном на исследования профессора Жана Пети (2001). Именно этот регулярный диалог между практиками педагогики в их классе и уче-

ных стал истоком истинной педагогики погружения и развития эффективных стратегий обучения в окситанском (умеренная контрастность, статус ошибки, интенсивное и непрерывное воздействие...). За 40 лет Каландрета через высшее учебное заведение АПРЕНЕ добился перехода от экспериментальной школы, борющейся за идею, к экспертной школе, школе высоких стандартов.

В обществе, где государство игнорирует региональные языки, выбрать погружение в окситанский язык — это значит обогатить себя культурой в движении, где происходит сплав цивилизаций будущего.

Лингвистическая и культурная проблематика связаны, а иммерсионное двуязычие составляет мощный инструмент культурной конструкции — но не любой. С точки зрения социолингвистики, ситуация сильной диглоссии в ущерб окситанскому языку должна диктовать стратегию языка меньшинств и вести нас к чрезмерной защите одной культуры — «нашей». Эта тенденция к поиску идентичности или скорее соблазн, против которых постоянно борется наша лингвистическая идея и педагогика, чтобы выстоять (в отличие от того, что может показаться на первый взгляд, такой риск «идентичности» не является судьбой исключительно культур «меньшинств» или «региональных». Любой язык обучения, который несет в себе собственную культуру, сталкивался с этой опасностью замораживания: французский «французской» школы, так же, как и окситанский или каталанский, корсиканский и т. д.).

Мы хотим видеть себя как педагогическое течение. Наша цель — открыть для детей как можно быстрее сравнение между языками, которые они встречают в повседневной жизни наших классов при условии (именно в этом и состоит педагогическая задача в прямом смысле), что они открыты для мира детей, семей, соседей, друзей по переписке. Также об этом свидетельствует программа Familhas de lengas («Языковая семья») (Ферре, 2012). Какое место отдать культуре в нашей работе? На лингвистическом уровне мы утверждаем, что первичен не один язык и не два, но сам факт интерлингвистики, перехода между разными языками (Лаффитт, 2020). Также — ни один позитивный субстрат не определяет одну культуру ранее ее существования среди других. Чтобы противостоять такому фиксизму, необходима достаточная доза идентичности (в значении, в котором Мелани Кляйн говорит о достаточно хорошей матери, но не слишком, чтобы у ребенка была жизненно необходимая база для того, чтобы броситься в неизвестность и на ощупь выстраивать взаимодействие с его будущим миром, в котором он все больше превратится в субъект, открытый другим. Сравнение — не является причиной, но в этой открытости миру через язык и семейное (или родное) тепло можно увидеть культурную матрицу, переход между персональной и групповой сферой: что дает право на существование), иными словами, работа над тем, кем мы в итоге становимся, мы, как хитросплетение множественных историй и открытых территорий. Такова значительная часть нашей работы по передаче информации в этой области, которая разнообразна в своей истории и географии и носит название «окситании».

Стабильность возможна только локально. Каждая Каландрета передает культурные ресурсы, связанные с историей, в которую она интегрирована (Бакку и Лаффитт, 2020; Жулье, 2013), и связанные с диалектической спецификой, которая образует разнообразие окситанского языка. К счастью, мы сталкиваемся с этими вариациями (иногда незначительными) наших повествований, с постоянным переплетением наших корней и наших семейных, региональных, экономических и политических скитаний. Культурная интеграция этих вариаций не являет сама по себе ничего фиксированного, а наиболее интегрирующие сферы не навязывают свое господство. Тем самым преследуя цель, чтобы наше общее ощущение существования в отдельности и вместе не перешло в фиксированную принадлежность. Наше понимание культуры — это ризома, а не расколота и иерархич-

ная структура. Таково во всяком случае решение, которое направляет наш взгляд на реальность окситанского мира или наш окситанский взгляд на мир — эти две синтагмы возникли в результате наших проб и ошибок как взаимодополняющие... При этом обязательном условии окситанское пространство представляет собой незаменимый опыт мира на уровне местных вопросов, оптимальное поле для исследования ближайшим, дабы показать то, что представляется как очевидность для нас.

Мы отказываемся «упрощать» эту сложность ради дидактической легкости, превращая ее в штампованное наследие. Наш выигрыш в плане социальной видимости был бы даже стратегическим, но он был бы достигнут ценой отказа от того, что является основой нашей педагогической этики: принятие своеобразия как субъекта, так и культуры. Но прежде всего мы упрощаем только то, что трудно; сложное мы моделируем и анализируем.

### Литература

1. Бакку П., Лаффитт П. Ж. Мультилингвальные и кооперативные педагогики в Каландретас. Иммерсионное двуязычие, психоллингвистика и естественные методики обучения. В. Ж. Ваннеро (изд.). Обучение и познание. Теоретические элементы различных моделей педагогики Френе. Год исследования педагогических наук — 2020.
2. Каландретас (Окситанская конфедерация светских школ), Аprene (Высшее учебное заведение). Каландретас, 30 лет педагогической изобретательности. Ла поэзия, 2011.
3. Ферре К. Языковые семьи. Окситанский, институциональная демонстрация пробуждения к мультилингвизму. Магистерская работа. Университет Перпиньяна — Виа Домиция — ISLRF, 2012.
4. Аммель Ф. Рождение двойного пути. Окситанские Каландретас между лингвистическим погружением и институциональной педагогией. В. Ж. Ваннеро (изд.) Обучение и познание. Теоретические элементы различных моделей педагогики Френе. Год исследования педагогических наук — 2020. С. 106–114.
5. Жулье Ф. La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta. Магистерская работа. Университет Перпиньяна — Виа Домиция. ISLRF, 2013.
6. Лаффитт П. Ж. Педагогика и язык. Институциональная педагогика, навстречу наукам о человеке и о языке. Л'Арматтан, 2020.
7. Пети Ж. Погружение, революция. Изд. Жером До Ботцингер, 2001.
8. Тюель Ш., Вернь И. Окситанский, поддержка мультилингвизму. Повседневная жизнь языков и их субъектов в школе Каландрета по В. Ж. Ваннеро (изд.) Обучение и познание. Теоретические элементы различных моделей педагогики Френе. Год исследования педагогических наук — 2020. С. 115–126.
9. Васкез А., Ури Ф. К институциональной педагогике. Париж: Франсуа Масперо, 1967.
10. APRENE — Etablissement d'enseignement superior occitan: [www.aprene.org](http://www.aprene.org)
11. Confederacion calandreta — Enseinhament laic en immersion occitan: [www.calandreta.org](http://www.calandreta.org)  
ISLRF — Высший институт языков французской республики: [www.islrf.org](http://www.islrf.org)

УДК 37.013

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-261-263

## КАКОЕ БУДУЩЕЕ У ТРАДИЦИОННОЙ ШКОЛЫ? ЦИФРОВИЗАЦИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ

© Вероник Боа

Университет Пари 8 Сен-Дени

Париж, Франция

veroniqboy@gmail.com

Статья продолжает тему, начатую во время конференции «Школа без стен...» и рассматривает взаимодействие традиционной, в частности бурятской, школы с природной, культурной и социальной средой. Возможно ли учитывать местные и национальные особенности в современном мире с его постоянными кризисами и возрастающей ролью цифровизации?

Французское образование отдает предпочтение ментальному, социальному и поведенческому подходу. В отличие от таких «оторванных от земли» школ, в Бурятии сельские школы считались частью окружающей среды: дети участвовали в жизни своих сел. То образование, которое они получали в школе, являлось неотъемлемой частью «образования через всю жизнь». Эта связь с окружающей средой коренится в более глубоком понятии «малая родина».

**Ключевые слова:** образование, традиционное образование, социализация, цифровизация.

## WHAT IS THE FUTURE OF A TRADITIONAL SCHOOL? DIGITALIZATION, SOCIALIZATION, EDUCATION

*Véronique Boy*

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Paris, France

veroniqboy@gmail.com

The article continues the topic started during the conference “School without walls...” and analyses the interaction of the traditional, in particular, Buryat school with the natural, cultural and social environment. Is it possible to take into account local and national peculiarities in the modern world with its constant crises and the increasing role of digitalization?

School “off the ground” / School without walls

French education prefers mental, social and behavioral approaches. As opposed to such “off the ground” schools, in Buryatia rural schools were considered as a part of the environment: children participated in the life of their villages. The education they received at school was an integral part of “lifelong learning”. This connection with the environment is deep rooted in the concept of “small homeland”.

**Keywords:** education, traditional education, socialization, digitalization.

Образование в Бурятии основано на представлении о мире, в котором все взаимосвязано, поэтому и воспитание должно осуществляться на всех уровнях:

– В воспитании ребенка участвует все село.

– В воспитании важно развивать способность жить в сложной среде. И только интеллектуального развития здесь недостаточно, необходимо хорошее знание окружающей среды и самого себя.

– Отношения с природой. Каждый, кто живет в контакте с природой, соединен с чем-то большим, дающим жизненную энергию.

В своих исследованиях я отметила, что в Бурятии стремятся сохранить богатство своей культуры, не отказываясь от новых технологий, стараются не потерять свою идентичность в постоянно меняющемся мире.

### **Новые технологии**

Развитие новых технологий изменило отношения между людьми, их поведение. Новые технологии особенно повлияли на сферу образования, еще больше увеличив разрыв между двумя типами образования, о которых мы упоминали выше (Школа «над землей» / Школа без стен). Однако обе системы оказались инструментами индивидуальной и коллективной эмансипации (создание групп, социальных сетей, распространение информации), обе способствуют развитию различных компетенций (критическое мышление, независимость мышления, журналистские навыки). Этот факт заставляет пересмотреть вопрос о связи школы с «реальностью» и переосмыслить использование новых технологий.

### **Новая эра?**

Вопросы экзистенциального порядка: «Куда мы идем? Чего мы хотим?» не перестают волновать общество. Отвечая на эти вопросы, мы должны заново определить действия в плане воспитания.

«Мы не в силах разгадать смысл пандемии, — пишет Эдгар Морин, — так давайте извлечем уроки на будущее. Крошечный вирус в очень далеком китайском городе вызвал глобальные потрясения. Достаточно ли этого, чтобы люди наконец осознали общность своей судьбы? Чтобы притормозили бешеную гонку технического и экономического развития? Мы вступили в эпоху большой неопределенности. Сегодня зарождается непредсказуемое будущее». Эдгар Морин, перешагнувший столетний юбилей, переживший войну, продолжает верить в «невероятное». «Давайте попытаемся обновить политику, защитить планету и сделать общество гуманным: пришло время изменить Путь» — пишет философ. Джорджо Агамбен пишет, что цивилизация, в которой мы живем, рухнула, «обанкротилась» в интеллектуальном, этическом, религиозном, политическом и экономическом плане.

И Морин, и Агамбен осознают, что научные исследования нуждаются в обновлении: чтобы лучше понять жизнь, состояние человека и быть в состоянии ответить на вызовы мира, надо снять «смирительную рубашку» дисциплин (Морин); Следует переходить к более конкретным формам действия, не противопоставляя действительность теории (Агамбен). «Я считаю, что мы больше не можем продолжать действовать так, как делали до сих пор, во имя таких принципов и понятий, как демократия, конституция, закон...». Морин понимает жизнь как одно связанное целое, где все элементы находятся во взаимодействии; осознает ее сложность — «то, что объединяет, переплетает»; он подчеркивает, что человеческое общение есть не только диалог; что целое — в частях, а части — в целом. Действия должны основываться не только на знании, но и на осознании текущей ситуации и ее опасностей. Отсюда жизненная потребность человека в изменении поведения: «мы дети Земли», мы должны осознать свою взаимозависимость и свою ответственность». Благодаря этому мы придем к пониманию, что в школе не просто учат, она неотделима от «образования на протяжении всей жизни». Благодаря школе появляются активные и творческие граждане, осознающие «ловушки знаний»: «Опыт многомерного кризиса планетарного масштаба, вызванного Covid, наглядно показывает необходимость комплексного мышления, а также действий с учетом сложностей человеческой жизни» (Морин).

### **Традиционные ценности**

Морин и Агамбен все чаще говорят о традиционных ценностях. Агамбен говорит о «дружбе», подразумевая под этим возможную основу для политики в «темные времена». «Я считаю это правильным, — замечает он, — ведь дружба — это ощущение своего отличия в самом факте существования. Она одновременно объединяет и разъединяет человека и общество. Надо попытаться создать внутренние сообщества, попытаться найти в дружбе основной принцип обновленной политики». Это размышление переключается со

словами Морина: «Мы можем вступить в новую эру, только если будем действовать как личности, являющиеся членами одного коллектива. Личности сплоченные, креативные, радостные, опирающиеся на этические и гуманистические принципы.

### **Новая эра**

Социолог Мишель Маффезоли ратует за возвращение к местным реалиям, к народному опыту, к традиционным ценностям, которые он называет «архаичными». Вопрос уже не в том, что «должно быть», а в том, что «есть».

По мнению Морина и Агамбена, новая эра скоро освободится от ограничений современной эпохи с ее позитивистской «смирительной рубашкой», освободится от «стадного одиночества» по Маффезоли. Чтобы лучше описать «живое», Маффезоли создал концепцию «чувствительного разума». Может, наступает эпоха «племен»? Объединения, основанные на появлении «целого бытия вместе», объединенного общим эмоциональным переживанием... Это возвращение того, что Маффезоли называет «бытием с». «Мы» берет верх над «Я», при этом не уничтожая его, а открывая путь к более дружелюбному, менее эгоцентричному обществу, где все люди более цельные, даже те, кого сейчас считают «бесполезными».

По мнению Маффезоли, Морина, Агамбена, новая эра — это в том числе и принятие конечности, принятие смерти, в отличие от трансгуманистических течений, мечтающих о вечном человеке и стремящихся создать мир без риска, мир стерилизованный (Агамбен).

Утверждение Маффезоли «Связь возникает благодаря месту» объединяет трех авторов. Именно место, местность порождает параллельные миры, небольшие сообщества (Морин и Агамбен). Здесь мы находим «архаику», основу традиционных обществ, их мудрость, которая принимает человека его темными и светлыми сторонами. По мнению Маффезоли, новые технологии вместе с архаикой определяют новую эпоху, предоставляя людям инструменты уверенности, творчества, личного и коллективного.

Итак, мы приходим к выводу о важности традиционного образования «в течение всей жизни», с ценностями «архаичными», но у которых есть душа. Ценности, которые вместе с новыми технологиями развивают как коллективный потенциал, так и потенциал каждого: «Единое сердце, разные тела». В этой новой эпохе традиционная бурятская школа и ее ценности могли бы стать теми рычагами перемен, которые если не изменят мир, то, по крайней мере, будут способствовать росту сознания и этики. Эти преобразования жизненно необходимы все живущим на Земле.

### **Литература**

1. Morin E. Leçons d'un siècle de vie. Denoël, 2021.
2. Morin E. Changeons de voie. Denoël, 2020.
3. Morin E. La voie pour l'avenir de l'humanité. Pluriel, 2012.
4. Morin Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future. Seuil, 1999.
5. Maffesoli M. L'ère des soulèvements, cerf. Paris, 2021.

УДК 81'504  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-264-268

### ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ ПОД «ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОЛОГИЕЙ»?

© Лаффитт Пьер Жоан

доцент,  
Laboratory Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis  
Paris, France  
www.sensetpraxis.fr  
pjlaffitte@almageste.net

Наше антропологическое существование определяется его тройной экологией: окружающей среды, социума и психики. «Лингвистическая экология» задает основной тон для антропологического существования как вида, культурной группы и субъекта, наделенного психикой и желанием. Как может лингвистическая практика, обучение и теоретизация сохранить верность такой комплексной экологии, несмотря на чрезмерное упрощение и абстрагирование позитивистской редукцией на различных уровнях — политическом, экономическом и образовательном? Именно это приведет нас от экологии теории сложности к кросс-лингвистике, транслингвистике, семиотике. Или: что включает определение настоящего, разнородного, лингвистического праксиса?

*Этот текст является частью совместной статьи с Патрици Бакку, представляющей окситанские школы Каландрета (Объем текста: 11690 знаков).*

**Ключевые слова:** комплексная экология, лингвистическая экология, кросс-лингвистика, лингвистический праксис, транслингвистика, идиома, язык, семиотика, психика, стремление.

#### WHAT DO WE MEAN BY “LINGUISTIC ECOLOGY”?

*Pierre Johan Laffitte*

A/Prof.  
Laboratory Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis  
Paris, France  
pjlaffitte@almageste.net

Our anthropological existence is defined by its triple ecology: environmental, social and psychical. “Linguistic ecology” designs one of the main mood for such an existence, as a species, a cultural group and a psychical, desiring subject. How can linguistic practice, transmission and theorisation remain faithful to such a complex ecology, instead of oversimplifying and abstracting it by a positivistic reduction, on various levels such as political, economical and educational? This is what will lead us from an ecology of complexity theory to interlinguistics, to translanguistics, to semiotics. Or: what requires the definition of a true, complex, linguistic praxis?

The paper is done with the article of Patrici Baccou, a representative of the Calandreta Occitan school. (Text size: 11690 characters)

*Keywords:* complex ecology, linguistic ecology, interlinguistics, linguistic praxis, translanguistics, idiom, language, semiotics, psychism, desire.

#### Вступление

Лингвистическая экология — не простая метафора для обозначения необходимого многообразия языков. Это гомеоморфное понятие, подстраивающееся к тому, что оно описывает, к реальности, из которой оно само возникло: по сути дела, понятие лингвистической экологии — это производное лингвистической экосистемы, в которой живет «антропосоциальное» животное [Морин, 1977/2004].

### 1. Тройная экология

Экология в значении, о котором говорили Морин [1977/2004] или Феликс Гуаттари [1989], — это эпистемологическая парадигма: рассматривать феномен (природный, социальный, психический, семиотический) — значит рассматривать его как проявление в экосистеме, где он является живым, а значит комплексным, явлением. Такой подход к действительности как к проявлению всего живого (включающего в себя антропосоциальное, которое, в свою очередь, состоит из семиотического, лингвистического и культурного), если только оно стало частью действительности. Но, став ее частью, оно продолжает изменяться и, как следствие, усложняется и становится более многообразным, чем включающая его в себя экосистема.

Экология не может существовать без комплексного подхода, безусловно, но только если, как Гуаттари [1989], мы принимаем во внимание «три экологии»: окружающей среды, социума и психики. Но эта тройная программа редко соблюдается, часто она сводится только к одному из пластов, в лучшем случае к двум. Психическая экология чаще всего игнорируется. Гуаттари, будучи психоаналитиком, всегда настаивал на необходимости учитывать стремление, в его фрейдистском понимании, и безумия, как фундаментальной человеческой характеристики. Его клинический подход в рамках институциональной психотерапии, а также философия совместно с Жилем Делез, создала модель человеческой среды обитания в мире, который воспринимается как мир тройного отчуждения: мы животные и природные существа, ограниченные биологически и физически; мы социальные существа, где социум является группой, языком и культурой, политикой и экономикой; и, в конечном итоге, мы существа влечений, импульсов и фантазмов.

Эта сторона стремления отрицается доминирующими эпистемологическими подходами, выходя за рамки социальной психологии и еще в большей степени экофизиологии. Самая хрупкая экология — та, что соотносится со стремлением, полностью нивелирована и рассматривается исключительно как эффект или личная интерпретация барьеров в социальной сфере или окружающей среде. Здесь речь идет о холистическом редукционизме. Комплексный подход состоит не в отрицании этой экологической интеграции, но в принятии во внимание того, что интеграция живого в режим влечения также накладывает требования своего поля и свои законы, которые были установлены, прежде всего, эпистемологией, родившейся в результате слияния фрейдистского и постфрейдистского психоанализа и феноменологии, в частности психиатрической феноменологии. Что касается биоэкологических подходов, то их холизм, каким бы законным он ни был в масштабах изучаемого объекта (природы), все же слишком часто нивелирует вопросы уязвимости психики. Такой позитивизм преобладает в гуманитарных и лингвистических науках в последние сорок лет, в западных науках, но также и в исследованиях, относящих себя к «эпистемологиям юга»; психика рассматривается через призму когнитивизма, неспособного разрешить всю проблематику влечения, и, как следствие, мысль становится столь же абразивной по отношению к сложности и уязвимости психических экосистем, как эвкалиптовый лес.

В этом небрежном отношении к антропологической сложности лингвистическая модальность экологии не остается в стороне: позитивизм в полной мере процветает в лингвистических науках, как и в остальных гуманитарных и психологических науках. Подход к языку, кажется, разделен без остатка между психолингвистикой (по большей части когнитивной) и социолингвистикой, которые представляют собой легитимные подходы, но, будучи единственными, взаимно игнорируют друг друга, или же сходятся в своих ограничениях, или, еще хуже, добавляют своих интегративных и причинно-следственных взглядов, тем самым осуществляя экоцид по отношению к режиму влечения и намерения, присущему речи.

## 2. От лингвистического к транслингвистическому

Экология — это способ мышления, в котором лингвистическое измерение может проявляться разными способами. Лингвистические и экологические богатства идут рука об руку, их картографические изображения пересекаются: в обоих случаях 95% общего разнообразия сосредоточено в 5% среды обитания, а остальные 95% земного шара заполнены 5% доминирующих организмов. Лингвистическое измерение нашего существования — это модальность экологии; с антропологическим возникновением и адаптивным ответом, оно является одним из способов интеграции нашего вида к его среде обитания. Язык трансформирует среду, в которой он возник, в самую совершенную из «спиралей» [Морин, 1977/2004]: география биофизической природы становится территорией — животным жестом, который становится средой обитания — социальным жестом, возникающим в части животного царства, который становится миром, наполняясь языком (то есть выживанием и присутствием за пределами отсутствия или гибели: господства смерти, но также воображаемого и ониризма — субстрата любой культуры и любой фантазматической жизни), и когда тело (Körper), так же, как и животное и социальное, становится плотью (Leib).

Макросоциальная логика определяет существование языка как популяции более или менее слабой или сильной в соотношении сил, которая выживает в неблагоприятных, диглосных условиях. Но живой язык не сводится только к этому. В узком масштабе, который может учитывать «тройную экологию», язык может существовать в режиме стремления и смысла. Тогда это язык, который имеет смысл для тех, кто является его субъектами, институт, который они могут подвергать сомнениям, постоянному пересмотру и который поддерживает их в их существовании. Именно в этом состоит педагогический вызов как таковой: сколько поколений детей «учат язык», который никогда не будет иметь для них смысла, полностью чуждый их стремлению? Будь то речь о доминирующем языке или языке национальных меньшинств, в этом смысле не имеет никакого значения: когда субъекту не позволяют свободно позиционировать его стремление на практике, тогда то, что ему навязывают, не может претендовать на «наличие смысла». Именно это покажет презентация «педагогическое Каландрета» [Лаффитт, 2020]. Педагог говорил учителям этих двуязычных окситанско-французских школ: «Вы не двуязычные, но трехязычные школы: вам нужно принимать во внимание три языка: окситанский, французский, а также язык субъекта; если вы не принимаете его во внимание, вы не научите вашего ребенка говорить по-окситански, вы научите его молчать по-окситански...» (Рене Лаффитт). Здесь под понятием «язык субъекта» нужно, конечно, понимать метафору, которая обозначает стремление и смысл, который есть в том, чтобы говорить на том или ином языке.

Хрупкость этого лингвистического существования не имеет ничего общего со слабостью: в зависимости от условий, в которых эта хрупкость принимается и прорабатывается, она может, наоборот, проявиться как лучший признак его гибкости, его сложности, его приспособляемости к окружающей среде, то есть как его настоящая лингвистическая добродетель активного моделирования возможной жизни. Именно поэтому нельзя смешивать макрополитический, идеологический проекты защиты языка и микрополитический, относящийся к настоящему сложному, ограниченному нестабильной, но полной смысла жизни этого самого языка, праксису. Эти два понятия существуют на разных режимах. Но второй режим жизни может быть эффективным в масштабах макросоциальных противостояний: центральноамериканские деревенские общины, сохранившие свой язык, свидетельствовали о гораздо более сильном сопротивлении неолиберальным атакам их экосистеме как в социальном, так и в экологическом плане [Леонард&Авилес, к публикации; Добуи, 2016].

Наконец, последним шагом в верности экологической сложности является изменение самого понимания языка. Этот вопрос будет освещен моими коллегами Николь Блондо и/или Паскаль Прак-Дюбуа: монолингвизм — это, без сомнений, самый экоцидный из всех существующих мифов. Основное лингвистическое измерение — это кросс-лингвистика, переход между языками, осознанные или нет. Более того, это многообразие заключается в самой сути образования любого языка, и транслингвистическое измерение является фундаментальным в любой лингвистической экологии. Мы живем в мире только локально, но в этой локальности среда обитания немедленно пересекается с внешней средой, «становясь миром». Таков урок, который следует извлечь из философии множественности и организованного и действующего намерения, родившейся в философии Гваттари и Делеза [1980] и перенесенной на уровень языка и культуры, по сути, Эдуардом Глиссаном [1990].

### **3. О речи и семиотике**

Но лингвистическое измерение может, в свою очередь, стать вредоносным для экологического разнообразия и сложности и в своем теоретическом подходе : когда оно уничтожает все, что относится к речи. Человеческий род, безусловно, владеет языками (идиомами), но в более фундаментальном смысле, антропология и психоанализ установили, что человек — это существо речи, которая не может быть сведена к языку. Все есть речь, утверждает психоаналитик Франсуаз Дольто [1987], но это не означает, что все есть язык. Картина мыслит, говорит историк искусства Даниэль Арасс [2004], но это не означает : картина выражает идеи, прежде всего изложенные в языковой форме. Язык даже не обязательно должен являть собой идеальный образец, по которому можно измерить сложность других языков : классическая музыка, вне сомнений, обладает сложной письменностью, близкой к грамматике (лексика, синтаксис, прагматика), но далеко за пределами звукового плана; акустическая революция показывает, что мы имеем дело с языком, структура которого остается непонятой, если анализировать ее, опираясь на модель лингвистических структур. То, что составляет суть языка, — это наличие структуры: язык — это символика; язык — это лишь одна из лингвистических структуризаций в нашем взаимодействии с миром.

Лингвистическое мышление искажает наше знание и наши действия в случае ранней жизни младенца. В отношении процессов созревания до доступа к лингвистическим кодам или к протолингвистическим феноменам обычно говорят о долингвистических феноменах: в то время как в случае детского аутизма или психозов такой подход является телеологической редукцией: существующая архаическая логика не ждет ни языка, ни лингвистики в менее разработанной форме: логика присутствует, но ее невозможно свести к лингвистическим структурам. Существует речь по эту сторону, за пределами слов (Лафит, 2021). Считать эту архаичную логику лингвистическими категориями — значит теоретизировать о дне океана, применяя законы поверхности воды Ж, погрузившись на глубину 10 тыс. метров, поверхностные понятия уже давно взорвались под давлением.

### **Вывод**

Лингвистика — это всего лишь одна из наук в множестве наук о других языках. Когда говорят о языковых науках, как ни парадоксально, необходимо пресечь мысли о языке. Это измерение языка, сложный комплекс, лежащий в основе экологических наук об антропосоциальном животном, — семиотическое измерение, которое присутствует в глубинных слоях психики, социальных явлениях или в отношении человека с космосом (в космогонии, понятии американских индейцев), за пределами природы и культуры [Дескола, 2005].

Так же как Гваттари [1989] говорил о тройной экологии, природной, социальной и психической, языковые науки должны утвердить в их собственном поле экологическую

---

семиотику, в которой, не больше чем у эвкалипта, лингвистический феномен не должен становиться против своей воли господствующим и уничтожающим транслингвистическое разнообразие, которое он, напротив, желает сохранить.

### **Литература**

1. Арасс Д. История картин. Гаймар, 2004.
2. Делез Ж. & Гваттари Ф. Тысяча подносов. Минуи, 1980.
3. Дескола Ф. За пределами природы и культуры. Гаймар, 2005.
4. Добуи Б. Сопротивление через лингвистический труд: случай амузго // В Леонард К. и Гарин В. (изд.) Контакты (или конфликты) языков в контексте посткоммунизма или постколониализма. Пресс-университет Медитерране, 2016. Р. 249–271.
5. Дольто Ф. Все есть язык. Гаймар, 1987.
6. Глиссан Э. Поэтика отношений. Гаймар, 1990.
7. Лаффитт П. Ж. Педагогика и Язык. Институциональная педагогика, навстречу наукам о человеке и о языке. Л'Арматтан, 2020.
8. Лаффитт П. Ж. Язык за пределами слов. Встреча на заре языка между институциональной психотерапией и семиотикой Пирса. Издательство д'Юн, 2021.
9. Леонард Ж.-Л. и Аффилес Гонсалес К. Ж. Педагогические ресурсы в языках американских индейцев. От реституции — к цифровому воссозданию. Год исследований в области педагогических наук. 2022(к изданию).
10. Морин Э. Метод. Сей, 1977/2004.

УДК 821.512.36

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-269-272

**THE TRIAD'S TRADITION IN THE POEM BY  
B.YAVUUKHULAN "WHERE I WAS BORN"**

© **Munkhbayar Baatarjav**

Cand. Sci. (Philol.), Leading Scientific Worker

Sector of Literature, Institute Language and Literature, MAS

Ulaanbaatar, Mongolia

The First Office of the MAS

munkhbayar\_b@mas.ac.mn

In this article, B. Yavuuhulan's poem "Where I was born" explains why it became a value in Mongolian poetry. In particular, the poem "Where I was born" is based on the tradition of "Triad", and its creative renewal revealed that this is the main feature of this poem.

**Keywords:** "Triad" [Three of World], B. Yavuukhulan, "Where was I born?", connection of the folklore and written literature.

ТРАДИЦИЯ ТРИАД В ПОЭМЕ  
Б. ЯВУУХУЛАН «ГДЕ Я РОДИЛСЯ»

*Мунхбаяр Баатаржав*

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Сектор литературы, Институт языка и литературы, МАН

Проспект Жукова, Баянзурхский район, Улан-Батор, Монголия

Первый офис МАС

munkhbayar\_b@mas.ac.mn

В данной статье стихотворение Б. Явуухулана «Где я родился» объясняет, почему оно стало ценностью монгольской поэзии. В частности, стихотворение «Где я родился» основано на традиции «Триады», и его творческое обновление выявило, что главная особенность этого стихотворения состоит в том.

**Ключевые слова:** «Триада» [Тройка мира], Б. Явуухулан, «Где я родился?», соединение фольклора и письменной литературы.

B.Yavuukhulan became a great master of Mongolian literature in the 20th century and a famous Oriental master precisely because he was always an innovator with his stylistic feelings. This is because his works can unify three aesthetic problems and three experiences.

Of which:

1. B. Yavuukhulan based on the poetic mentality of Mongolian folklore renovation and Mongolian modern poetry

2. His writing technique is related to the emotional technique of the world's excellent philology and poetry

3. Describe the society, the trend of the times, the renewal of social thoughts and emotions, the valuable changes and the sensitive feelings of reform, and form a written work expressed in new possibilities and new spaces.

Of the three questions, the first one is very interesting. Many of his works are related to folklore and folk literature. This relation is not simple, it's very deep and it's very nexus. For example: poem "World".

B. Yavuukhulan, this poem is written according to the formal structure of Mongolian riddles. He had written by major method of Mongolian riddle's metaphor.

The writer wrote it himself [Yavuukhulan.B, 1983, p.162-167]. And the researchers. [Khurelbaatar.L, 2005, p. 301] If you think this is “World” puzzle:

“The slope axis's have not dot  
Always to revolve solid sphere  
A brilliant rainbow  
An unspeakable real miracle!  
Blue eyes in the vast space  
The whole animal arrived at land  
The vicissitude dot of the arrival and return”  
(What is that? “World”)

This poem does not deviate from the logic of Mongolian riddles. It has also become a “Riddle”. This is a new feeling that innovates the tradition. Therefore, this poem can become oral literature. It can also form written works. What things are kept even and balanced. This is the main feature of this poem.

B. Yavuukhulan's «Where was I born?» poem is another classic example of oral and written communication. This poem was written from 1958 to 1959. At this time, he was studying at the Gorky college in Moscow, Russian Federation.

On March 8, 1961, he told major content of this poem to the students of the Arts College of Mongolia National University.

“From In this poem, you can see “Mongolian sky”, “Cold winter”, “The Taller White Mountain”, “The Steppe of Mongolian Winter”, “Spring Valley”, “River”, “Edelweiss flower”, “Mongolian yurt”, “Trivet of fire”. Also read Mongolian girls's soft and warm eyes, Girls's coats, Mongolian ambler horse, Mongolian rain, Mongolian wine and Mongolian factories. This is our beloved Mongolian motherland. This is you and the Mongols [Sampildendev. Kh. 2009, p. 172]

“Where was I born?” This is a problem. The answer to the first question is “I was born in heaven”. The answer to the second question is “I was born in the mountains”. The answer to the third question is “I was born on one steppe”. The answer to the fourth question is “I was born in water”. The answer to the fifth question is “I was born in flower”. The answer to the sixth question is “I was born in yurt”. The answer to the seventh question is “Mongolian women and girls”. The eighth question, “I was born in Mongolian horse”. The answer to the ninth question is “I was born in the rain”. The answer to the tenth question is “I was born in the long song of the Mongolian people”. The eleventh question is “I was born Mongolian”. The answer to the twelfth question is: “I was born as the Lord of Mongolia”. The “Where was I born?” poem has a four features.

1. His poem image has become a lyrical I-hero image of the Mongolian people and Mongolian nationalities. Scholar S. Baigalsaihan wrote on this topic by a research paper. In these include:

«Where was I born?» the first five stanza's of the poem illustrated the natural characteristics of Mongolia. First the sky, then the mountains, then the grassland, then the river, then the green grass, and then the flowers. In this way, the space is from maximum to minimum. It's from sky to has a dew of grass. From sixth stanza's to twelfth stanzas, promoted from small to large. Here, Mongols were born, grew up, created yurts, had a married, herded, created long songs, national culture, raised children, revitalized the motherland and loved the world. «Lyric I hero» shows the style of all Mongols. This reflects a great and profound content. The all Mongolian's illustrates the innovation, development and progress of Mongolian tradition. Lyrical I hero has achieved the unrepeatable character of a hero.” [Baigalsaihan.S, 2000, p. 27–32]

2. B. Yavuukhulan's teacher Lev Oshanin said “... — You are a Mongolian. So Mongolian, need to pay special attention to reopening the Mongolian heart. But it is important to double consider the common heart of mankind». The «Where was I born?» poem combines the values

of the Mongolian nation and the ideas of all mankind. That is why this poem was published in Moscow in 1960 as named of «by American motifs». Really «Where was I born?» The poem is influenced by American Romanticism and the works of Ralph Waldo Emerson (1803-1882), Walt Whitman (1819-1892), and Henry David Thoreau (1817-1862). They write, «Who are we Americans? «Where did I come from?» «We were born in a free American country,» «America is the owner of freedom.» «American land and natural environment give us happiness», «American freedom». Then B. Yavuukhulan changed the motif of American literature to Mongolian.

3. Poetical features of poem. The protagonist of the lyrical «I hero» moves from one stanza to another, it giving to people new insights, new pride, new appreciation, new feelings. It can be called "Harmony" [David Mikics, 2007, p.4]. The end is, they all give a whole set of insights, feelings, and pride. It can be described as "Polyphony" [David Mikics, 2007, p.86].

4. THE FEATURES OF THE MONGOLIAN BASIS MENTALITY HAVE BEEN EXPRESSED. This is what the Mongolian Folklore's «Triad» [The Three of the World]. For example: 1. Sky: «in the circle, in the distance, beyond», 2. Mountain «peak, overflow, high», 3. Steppe: «in the valley, in the throat, unbroken», 4. Water: "in ripple, precious, sacred," 5. Plants: «on leaves, petals, flowers», 6. Mongolian yurt: "strap, "trivet of fire", acclimatised", 7. Woman: «checkered eyes, hard work, kindness», 8. Horse: «ambler, particular, fast, strong», 9. Seasons: «rain, hail, rainbow», 10. Mongolian culture: "khadag, silver cup, long song", 11. Labor: «purpose, soul, fire», 12. Mongolia: "myth, revolution, history" are, respectively by a trinity.

These are Triad. Triad exist only in Mongolian folklore and oral traditions. Mongolians called «The Three of the World». The Buryatia's called «Triangle Puzzles». Inner Mongolians called «Governmental Three» and «Earth's Three»

Academician Ts.Damdinsuren: «"Folklore has a unique national character. Because folklore is closely linked to the historical development of the people, their work, language and culture. For example, the Russian «Chastushka» and the Mongolian «Triad» are unique forms.» [Damdinsuren.Ts, 1983, 29 p] The three in the world are studied by many scholars. Including: J.Tseveen, B.Sodnom, P. Horloo, M.P. Hamaganov. Sh.Gaadamba, B. Burenbekh, Mandakh, D.Tserensodnom, Kh, Sampildendev.

Scholar J. Tseveen in his work "Materials for the Study of Oral Literature of the Mongolian Tribes" has such a unique genre, for example:

"Three opposite: (not hopeful) horses, women and fire.

Three cute: (hopeful) relatives, friends and dogs" [Tseveen Zh, 1907, p.011]

Then the Buryat's scholar M.P. Khamaganov:

«Riddles-triads and tetrads are three or four lines, united by a unity of concepts and images and presented in the form of narrative, and mostly interrogative sentences.» [Khamaganov. M.P., 1959. p 133]

It is concluded that this type is a picture that realistically reflects the socio-historical experience of the people and its consequences. Inner Mongolian scientist B.Och:

«Triad» [Three of the World] is a poem that emphasizes and summarizes three things that are similar in nature and consistency, that are connected in form, that are parallel in terms of presentation, and that are structurally combined in three lines. The three worlds directly reflect the content, the colors, the nature, the quantity, the actions, and the perceptions of people in nature and social phenomena" [Och.B, 2015, p. 113].

Mongolian scholar, academician D.Tserensodnom:»Mongols have created this interesting species by naming it from a multitude of phenomena within nature and society by a triple association of similarities.» [Tserensodnom.D, 2011, page 120]

Academician Kh. Sampildendev said:»The Three Worlds is a poem written in three lines, emphasizing three things in common among the phenomena of nature, expressing the life, so-

cial, historical experience and cognitive conclusions of the people.» [Sampildendev.Kh, Gaadamba.Sh, 2011, page 120] is defined as.

It is an advantage for us that the theoretical concepts defined by these scholars are cohesive and common in content and nature.

«Triad», «Three of the World», «Triangle Puzzles», «Earth's Three» and «Governmental Three» are, as a feature of three different, three specific and three independent phenomena, have become a pure, unified and expressed type of oral poetry on special occasions and special moments with space, time and environmental conditions. This is the core of our theoretical method. In addition: 1. “Based entirely on philosophical and philosophical thinking, 2. Very broad in subject matter and narrative, 3. Containing a pattern of consciousness, 4. Covers the space from empirical observation to reasoning, 5. Meditative, 6. Indicates the general patterns of nature and human life, 7. Educated, enlightened, 8. Showed the senses with the interconnectedness of cognition” [Dashnyam l .2008.11-12]. So «Where was I born?» Poetry is immortalized as a value of Mongolian poetry.

### Bibliography

- [Baigalsaihan S., 2000, p. 27–32] С.Байгалсайхан “Б.Явуухулангийн “Би хаана төрөө вэ?” зохиолд уянгын “би” баатрын хэв шинжийг бүтээсэн нь”, “Уран зохиол судлал”, Томус 7 (XXIV), Fask.5, УБ, 2000, 196 х.
- [Damdinsuren Ts., 1983, p. 29] Ц.Дамдинсүрэн “Аманзохиол”, “Хүүхэдзалуучуудын нэвтэрхийтоль”. М., 1983, 545 х.
- [Dashnyam L., 2008, p. 11–12] Л.Дашням “Ертөнцийн гурав”-ын утга агуулга хийгээд уран сайхны онцлог. “Эрдэнийн эрхи” 2008. 2 сар №1-2/11-12.
- [David Mikics, 2007, p. 4] David Mikics “A New Handbook of Literary Terms”, Yale University Press, 2007, p. 365.
- [David Mikics, 2007, p. 86] David Mikics “A New Handbook of Literary Terms”, Yale University Press, 2007, p. 365.
- [Dulam S. УБ., 1999, p. 45–79] С.Дулам “Гурвын тооны бэлгэдэл”// “Монгол бэлгэдэл зүй”. Тэргүүн дэвтэр. “Тооны бэлгэдэл зүй”. УБ, 1999. х. 479.
- [Hamaganov M. P. 1959, p. 10] Хамаганов М. П. Очерки бурятской афористической поэзии. Улан-Удэ, 1959. С. 141.
- [Hurelbaatar L., 2005, p. 301] Хүрэлбаатар Л. Дуун утгын яруу зохист. УБ., 2005. 488 х.
- [Och B., 2015, p. 113] Оч нар Б. Монгол ардын аман зохиолын удиртгал. УБ., 2015. 244 х.
- [Sampildendev Kh., Gaadamba Sh., 2011, p. 120] Сампилдэндэв Х., Гаадамба Ш. Монгол ардын аман зохиол. УБ., 2011. 456 х.
- [Sampildendev Kh., 2009, p. 172] Сампилдэндэв Х. Б. Явуухулангийн яруу уянга // Х. Сампилдэндэв “Эрдэм шинжилгээний бүтээл II боть: Монголын уран зохиол судлалын бүтээл”. УБ., 2009. 250 х.
- [Tserensodnom D., 2011, p. 120] Цэрэнсодном Д. Монгол аман зохиолын тайлбарт дээж бичиг. УБ., 2011. 650 х.
- [Tseveen J., 1907, p. 011] Цэвээн Ж. Материалы к изучению устной литературы монгольских племень. Спб., 1907.
- [Yavuukhulan B., 1983, p. 162–167] Явуухулан гуайн Б. Яруунай рагминий амьдрал. УБ., 1983. 190 х.

УДК 811.531

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-273-276

## ОПИСАНИЕ РАДОСТИ В КОРЕЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

© Бритова Виктория Римовна

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

mengly@mail.ru

Рассматриваются фразеологизмы корейского языка, описывающие радость. Существуют способы классификации фразеологизмов в соответствии с формами внешнего и внутреннего переживания, а также с точки зрения присутствия соматического компонента.

**Ключевые слова:** фразеологизмы, корейский язык, соматизм.

### DESCRIPTION OF HAPPINESS IN KOREAN IDIOMS

*Viktoria R. Britova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

mengly@mail.ru

The article discusses peculiarities of the description in Korean idioms. There are ways to classify phraseological units in accordance with the forms of external and internal experience, as well as in terms of the presence of a somatic component.

*Keywords:* phraseological units, Korean language, somatism.

Фразеология в корейском языке выполняет важную функцию по воссозданию языковой картины мира и представлений корейцев об окружающей действительности через яркие образы и выражение разнообразных чувств. Отношение корейцев к чувствам можно видеть в выражении «*жить без чувств значит потерять жизнь*» (кор. 감정 없는 삶은 잃어버린 삶이다). Чувство — это ответная реакция на определенное событие, само слово *эмоция* образовано от лат. глагола *emovere*, что значит «возбуждать, волновать».

Радость является универсальным понятием и обладает временным и преходящим значением. Чаще всего радость проявляется в веселье и имеет относительно короткий период присутствия. Радость в языке может передаваться при помощи ярких и емких выражений, подобных фразеологическим единицам (далее ФЕ), например, *быть вне себя от радости, маслом по сердцу, на седьмом небе от счастья* и т. д.

М. Л. Ковшова делит фразеологизмы, описывающие радость, на три основные группы [2015, с. 2–4]:

- 1) внутреннее переживание эмоций;
- 2) внешнее проявление эмоций;
- 3) речевые формулы, выполняющие функцию междометий (вот это да, слава богу).

В первой группе внутреннее состояние описывается при помощи соматизмов, таких как «сердце» и «душа, дух», это такие фразеологизмы как *сердце забилось от радости, душа поет, взыграться духом*. Также используются космогонические образы, которые относятся к мифологическим представлениям об устройстве мира: *на седьмом небе, ног под собой не чуют*. Если говорить о корейских фразеологизмах, то радость может выражаться также через соматизм *сердце* 심장, например *сердце запрыгало* 심장이 뛰다:

나는 도시에서 벗어나 바다를 볼 수 있다는 것에 심장이 뛰었다. *Мое сердце запрыгало от радости, что я могу выехать из города и увидеть море.*

Также радость может выражаться благодаря соматизму *грудь 가슴*, например: *кажется, грудь разрывается от радости* 가슴이 터질 것 같다:

당신 목소리를 한 번이라도 더 들었다간 가슴이 터질지도 몰라요. *Если я хотя бы еще раз услышу твой голос, то мое сердце разорвется от радости.*

Фразеологизмы второй группы описывают мимику, жесты, действия человека, который испытывает кратковременную, но сильную эмоцию — радость, например *скакать козлик, приходит в телячий восторг, сиять как начищенный самовар, смеяться как дитя*. Данные ФЕ описывают нескрываемое проявление этого чувства, и в русском языке радость чаще всего ассоциируется с легкостью и высотой. В корейском языке также присутствуют подобные фразеологизмы, например *бить по коленям 무릎을 치다, стучать по животу 배를 두드리다, легкая походка 발걸음 가볍다*. Выражение *вырывать пупок* 배꼽을 빼다 по семантике аналогично русскому выражению *надирать животики*, т. е. очень сильно смеяться.

Наконец, ФЕ третьей группы, по мнению Ковшовой, выражают «радость осознанного этапа»: *елки-палки, слава богу, елочки зеленые* или *у меня получилось*. Здесь подчеркивается, что их значение определяется контекстом, поэтому они одинаково хорошо могут служить для выражения многих эмоций — удивления, радости, страха и т. д. В корейском языке также присутствуют междометия, например *очень круто* 대박이다, *лучше всех* 최고 и т. д.

Прежде чем перейти к вопросу об особенностях выражения радости в корейском языке, необходимо рассмотреть, что представляют понятия *эмоции* и *чувства* в корейском языке. Корейский исследователь Лим Чжирен определяет эмоцию как реакцию на непривычные, субъективные и общие явления, за исключением привычных вещей. Чувство не является процессом, а духовным состоянием, возникающим без связи с разумом, и является ответной реакцией на какие-либо внешние события [2006, с. 1].

Ким Хянсук пишет, что «чувства формируются на основе личной оценки», а также называет эмоцию функцией, помогающей осмыслить существующий порядок вещей непосредственным и немедленным образом, исходя из собственного душевного состояния, изменяющегося в соответствии с реакцией органов чувств [2001, с. 27].

Корейский лингвист Чхве Сокчжэ [2015] сообщает, что «чувства сопровождаются реакциями тела, и хотя чувства невозможно наблюдать непосредственно, благодаря физиологическим реакциям можно предположить их существование». В свою очередь, Ким Ынён [2004] говорит, что чувства возникают в результате стимулов и могут не иметь связи с разумом, то есть проявляются инстинктивно.

Принято делить спектр чувств на две основные группы: отрицательные и положительные. К отрицательным чувствам можно отнести такие эмоции, как грусть, страх и злость, а к положительным — радость и любовь. Если говорить о положительных эмоциях, то исследователь Чо Гынхак выделяет пять основных: радость 즐거움, удовлетворение 만족함, восхищение 감동, спокойствие 편안함 и надежда 희망 [2017, с. 9].

Согласно Большому словарю корейского языка, радость — это чувство или ощущение веселья, когда желания и надежды достигают полной реализации. Во фразеологии к понятию радости можно отнести все ФЕ, описывающие удовлетворение, блаженство, сча-

стье, восхищение, надежду, удовольствие, отсутствие беспокойства, удобство, величавость.

Фразеологизмы в корейском языке, описывающие ощущение и переживание радости, можно разделить на две основные группы: соматические и несоматические. К соматическим фразеологизмам принято относить ФЕ, содержащие в себе компонент части тела, например *니 в зуб ногой, гора с плеч свалилась* и т. д. К несоматическим фразеологизмам, соответственно, относятся ФЕ, не содержащие в себе элемента, описывающего часть тела — соматизм.

В корейском языке можно выделить множество соматических компонентов, таких как глаз *눈*, нос *코*, рот *입*, зуб *이* и т. д. Например, *눈시울을 붉히다* — досл. краснеют края век, *прослезиться, впечатляться*.

*올림픽에서 애국가가 퍼지자 선수들은 눈시울을 붉혔다.* — *Когда на Олимпиаде раздался гимн, спортсмены прослезилась.*

Или же выражение *콧노래가 나오다* — досл. нос поет песни, *быть в хорошем настроении*.

*콧노래가 나오는 것을 보니 일이 잘 풀리는 모양이다* — *Судя по его хорошему настроению, кажется, дело разрешилось хорошо.*

Также примечателен фразеологизм *입이 벌어지다* — досл. *челюсть отвалилась (от радости)*.

*어머니는 아들의 합격 소식을 듣고 입이 벌어졌다* — *Когда мама услышала, что ее сын поступил, у нее отпала челюсть от радости.*

Или же *배꼽을 빼다* — досл. вырвать пупок, смеяться, *надрываться от смеха*.

*그의 멍청한 행동이 어찌나 우스운지 배꼽을 뺐다.* — *Он так нелепо двигался, что я надорвал живот от смеха.*

Выражение *발걸음이 가볍다* — досл. легкий шаг, *испытывать чувство облегчения*, схоже с русским выражением *сделал дело — гуляй смело*.

*일을 마치고 나온 사람들의 발걸음이 무척 가볍다.* — *У людей очень легкая походка, когда они заканчивают работу.*

Также выражение *얕던 이가 빠지다* — досл. болевший зуб вывалился, близко к выражению *гора с плеч упала*.

*수능시험이 끝나고 나니 얕던 이가 빠진 것 같다* — *Когда закончились выпускные экзамены, казалось, что больной зуб вылетел / гора с плеч упала.*

Если говорить о несоматических фразеологизмах, описывающих чувство радости, то к ним мы можем отнести выражения с элементом «душа» *마음* и иными компонентами. Например известно выражение *마음에 들다* — досл. запасть в душу, т. е. нравиться.

*첫시선부터 마음에 들다* — *Он понравился с первого взгляда.*

Или выражение *마음이 기쁨으로 가득하다* — *душа наполнилась радостью. 그는 기쁨으로부터 자신을 기억하지 못한다* — *Он не помнил себя от радости.*

Примечательно также такое выражение, как *깨소금 맛이다* — досл. вкус кунжутной соли, вкус приправы, очень приятное чувство, когда у недруга случается плохое событие.

Если попытаться найти аналог данного выражения в русском языке, то можно вспомнить поговорку *нет большей радости, когда у соседа корова сдохла*. Или выражение 직성이 풀리다 — досл. *успокаивать душу*.

그는 한번 의심이 나는 문제가 생기면 끝까지 뿌리를 캐야만 직 성이 풀린다 . *Если у него возникают сомнения в задаче, то он успокаивается только тогда, когда дойдет до сути*.

Таким образом, мы проанализировали фразеологизмы корейского языка, описывающие чувство радости согласно двум типологиям, предложенным исследователями русского и корейского языков, и пришли к выводу о том, что фразеологизмы корейского языка, описывающие чувство радости, могут использовать как соматизмы, так и иные компоненты. Следует отметить, что радость в корейских ФЕ передается через описание физической реакции или обладание хорошим настроением. Также в корейском языке радость может передаваться через жесты, легкость и свет.

### Литература

1. Ковшова М. Л., Хоанг Тхи Фьонг Ха. «Радость» в русской и вьетнамской фразеологии и «счастье» в паремиях: лингвокультурологический анализ // Вопросы психолингвистики. Вып. 2. М.; Калуга, 2015. С. 242–249.
2. 임지룡 [Лим Чжирен], 《말하는 몸: 감정표현의 인지언어학적 탐색》 [Тело, которое говорит: исследования выражения эмоций в когнитивной лингвистике]. 한국문화사[Хангук мунхваса]: Сеул, 2006.
3. 김향숙 [Ким Хянсук], 한국어 감정표현 관용어 연구 [Исследования фразеологизмов, описывающих эмоции], 인하대학교 박사학위논문. 2001.
4. 김은영 [Ким Ынен], 국어 감정 동사 연구 [Исследования глаголов, описывающих эмоции], 전남대학교 박사학위논문. 2004.
5. 조근학 [Чо Гынхак], 한국어 '기쁨' 표현 관용어의 의미 연구 [Исследование фразеологизмов, описывающих радость в корейском языке]. 서울대학교 석사학위논문, 서울[Сеул] 2017. 68 p.
6. 최석재 [Чхве Сокчже], 감정표현의 어휘론-화자의 견해 파악이라는 관점에서 본 감정과감정어 [Понимание выражений, описывающих эмоции: процесс выражения эмоций с точки зрения говорящего]. 제37차 한국어의미학회 전국학술대회 발표논문 집 [Сборник трудов 37-й конференции по корейской филологии ], 한국어 의미학회, 2015. P. 1–10.

СЛОВО *БУУСА* КАК НАИМЕНОВАНИЕ НЕДВИЖИМОГО ИМУЩЕСТВА  
В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ XVIII–XIX ВВ.

© Брюханова Арюна Лопсоновна

ассистент кафедры филологии стран Дальнего Востока,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
bryuxanowa@yandex.ru

Анализируется слово *бууса* как наименование недвижимого имущества в бурятском языке XVIII–XIX вв., в котором отражаются одни из основных сем, присущих собственности, — ‘владение’, ‘обладание’, но дифференциальный признак ‘распоряжения’ отсутствует. Землю не разрешалось дарить, отдавать в качестве приданого, земельные участки не выступали в качестве имущества человека, которое можно возместить в счет убытков.

**Ключевые слова:** имущественная лексика, обычное право хоринских бурят, обычное право селенгинских бурят, недвижимое имущество, номадный образ жизни, имущественные отношения.

WORD “BUUSA” AS THE NAME FOR IMMOVABLE PROPERTY  
IN THE BURYAT LANGUAGE OF THE XVIII–XIXth CENTURIES

*Aryuna L. Bryukhanova*

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
bryuxanowa@yandex.ru

The article considers “buusa” as the immovable property vocabulary in the Buryat language of the XVIII–XIX centuries. This word reflects one of the main semes that are inherent in property ‘possession’, but there is no differential feature of ‘disposition’. Land was not allowed to be donated, given away as a dowry, land plots did not act as a person’s property that could be compensated for losses.

**Keywords:** property vocabulary, Customary Law of the Khorinsky Buryats, Customary Law of the Selenge Buryats, movable property, terms, nomadic lifestyle, property relations.

Изучая лексику, относящуюся к предметам быта и материальной культуры былых времен, а также различных терминосистем, относящихся к определенным видам производства и хозяйственной деятельности, необходимо совмещение двух аспектов исследования — лингвистического и культурно-исторического. С учетом юрислингвистического аспекта исследования имущественной лексики в качестве главного источника избирается деловая письменность, являющаяся главной сферой бытования этих слов. В исследовании терминологии особый интерес вызывает изучение процесса образования правовых институтов общеупотребительных слов, функционировавших первоначально в обычном праве для обозначения зарождающегося специального понятия.

Изучение истории слов, объединенных семантическим или тематическим признаком, дает лингвисту возможность на конкретном материале исследовать определенные фрагменты лексической системы языка, проследить сложный процесс ее развития. О важности этих проблем не раз писал В. В. Виноградов: «Связь слов и их значений с социально-исторической обстановкой, с производством, бытом, культурой, вообще с жизнью общества лучше всего обнаруживается при сопоставлении семантически однородных выражений, относящихся к разным периодам общественной жизни ... Изучение закономерностей этих изменений в их историческом движении и в их неразрывной связи с развитием об-

щества, с историей народа — одна из главных проблем исторической лексикологии» [Виноградов, 1977, с. 70].

Юридическая разработка права собственности представляла собой одну из центральных и наиболее сложных проблем в системе права, поскольку с ней связано регулирование конфликта интересов и определение справедливого равновесия между различными индивидами и социальными группами через отношения «присвоенности» материальных благ. В длительном, многоступенчатом процессе осмысления права собственности меняющиеся представления о сложной природе имущества получали и получают отражение в языке.

Терминологии бурятского языка посвящены работы Д.Г. Дамдинова, исследовавшего бурятскую земледельческую терминологию [1963], Ц.Б. Будаева [1978], который исследовал флористическую терминологию на материале бурятского, монгольского и калмыцкого языков, У.-Ж. Ш. Дондукова, рассмотревшего историю развития терминов бурятского языка [1970], А. А. Дарбеевой, предметом изучения которой послужил процесс формирования смыслового ядра бурятских терминов [1989]. Лексика, относящаяся к недвижимому имуществу бурятского языка, не подвергалась монографическому исследованию.

Наличие специальных терминов для обозначения имущества дает возможность глубже понять феномены этнической культуры, проанализировать ее концепты, специфическим образом категорирующие языковую картину мира носителей этого языка. Исследование истории слов, относящихся к общественно значимой лексике, представляет особый интерес для изучения становления и развития лексико-семантической системы литературного языка, на что не раз указывали лингвисты.

Материалом исследования послужили тексты исторических законодательных сводов бурят: «Обычное право хоринских бурят. Памятники старомонгольской письменности», «Обычное право селенгинских бурят. Памятники старомонгольской письменности», толковые словари бурятского языка. Данные законодательные акты регулировали общественную жизнь хоринских бурят на протяжении XVIII–XIX вв.

Исследование памятников письменности дает возможность на конкретном материале проследить эволюцию лексической системы языка. Анализ текстов изучаемых памятников письменности позволяет сделать вывод о том, что в качестве наименований недвижимого имущества в деловых памятниках XVIII–XIX вв. функционирует слово бууса. «Недвижимость — весьма заметное в жизни любого народа явление материальной культуры, посредством которого можно идентифицировать как сам народ и его цивилизацию в целом, так и различные частные особенности его жизни. Важный показатель значимости недвижимости — ее присутствие в истории народов с самых ранних этапов развития и до текущего времени, сопровождаемое постоянно преобразующейся языковой репрезентацией» [Кравчук, 2018, с. 10].

Нормы «степных законов» бурят, относящиеся к землевладению, признавали общинное землевладение, но вместе с тем устанавливали и такое положение, при котором фактическое владение пастбищами и другими земельными угодьями осуществлялось нойонами (князьями) не только через крупное скотовладение, но и тем, что они руководили порядком кочевания подвластных им скотоводов, разрешали вопросы земельных отводов отдельным владельцам [Цибиков, 1970, с. 20].

В бурятском языке исследуемого периода наблюдается формирование специального понятия недвижимого имущества, актуализируемого термином бууса. В рассматриваемый период буряты в большинстве своем сохраняли основной вид хозяйственной деятельности — кочевое скотоводство. При этом параллельно шел процесс постепенного перехода от кочевого образа жизни к частично оседлому. В памятниках деловой письменности бурят XVIII–XIX вв. слово бууса употреблялось для обозначения недвижимого имущества — стоянки: *Хэн хун альба бууса болон үбһэн талханай модни хэн хун абаши-эжэ эб дэжэ түлэжэ орхибал түлэжэ үгэхэ тэрэ хуни бурагаһаар сохихо. 'В случае, если*

*кто бы то ни был возьмет что-то на чужой усадьбе (жерди кусок) или из хлебной или покосной городьбы, затем уничтожит, он обязан покрыть. К тому же виновного человека должны наказывать розгами* [Положение хоринских родов, 1808].

Изучение слов, связанных с наименованием земельной собственности как объекта владения и как объекта наследования, связано прежде всего с анализом истории социальных отношений того времени. Слово *бууса* этимологически восходит к глаголу *бууха*, которое имеет значения ‘спускаться’, ‘сходить’, ‘останавливаться, располагаться станом, оседать’. Оно употреблялось для обозначения недвижимого имущества — стоянки.

Восходя к глаголу *бууха*, слово *бууса* дает нам представление о вертикальном членении пространства обитания. Свою жизнь *номад* проводил на коне, то есть «где-то на возвышении, наверху», но с течением времени появилась необходимость перехода к более оседлому образу жизни, что понималось *номадом* буквально «спуститься» на землю, и та земля, куда спустился бурят, начала называться словом *бууса* ‘стойбище, стоянка’. Это было место, где буряты останавливались на неопределенное время, чаще всего на зимний сезон, и время местонахождения в данном освоенном пространстве определялось продуктивностью пастбищ. Сюда буряты возвращались после выпаса скота.

*Хулгайшын мурые хэн хүнэй бууса нютаг тээшэ мүххэжэ ябаад нэгэн модон зэргэн газар тэ хүроод. Тэрээ мүрээ тэндэхи нютагай бүлэг боео селогайн зондо тушажа үхэ. Тэдэ болбол хулгайшын мурые нэгэн модон газарһаа эхилжэ мүххээд тодорхэй хэхэ. Хулгайшын олдохогүй болбол хулгайшан хамадалга үгый олдоугыйнээ бүлэгийн зон хулгайшнаай абаһан мал ба эд юмэйе орондонт түлхэ еһотай. — ‘В случае, когда след вора-преступника приведет к усадьбе какого-нибудь человека или к улусу, вора-преступника следует передать жителям данного села, если расстояние составляет одну версту от улуса или селения. В случае, когда местные жители данного села, выследив след вора, на расстоянии от одной версты, не смогут обнаружить истинного вора, то за бездействие в поимке вора-преступника обязаны восполнить украденный скот или имущество, отдав взамен что-то из своего имущества* [Степное уложение 1823 г.].

Как видим, имеет место противопоставление *улуса* ‘усадьбы’ и *бууса* ‘стоянки, стойбища’ как места временного проживания. Антиномия центра и периферии, где центром выступает *улус*, а периферией — *бууса*, обусловлена самой спецификой экономической модели *номадного* хозяйствования, в основу которой положены сезонные ритмы чередования и в которой периферия — это одно из мест удовлетворения витальных потребностей кочевников. В данном примере мы можем обнаружить, как постепенно менялся уклад жизни бурят, у кочевников появлялось постоянное место жительства и, соответственно, закреплялось право на землю.

Термин *бууса* демонстрирует специфический опыт распределенного права на землю. Термин актуализирует идеи «обладания» и «владения», так как это было уже то место, где буряты останавливались и жили. Владение землей позволяло обладателю земли право физического или хозяйственного влияния на нее, но запрещало распоряжение этим имуществом. Эти признаки показывают, что слово *бууса* осмыслялось как собственность, но подразумевалось только право пользования, а не возможность распоряжения данным имуществом.

У бурят того времени не было разногласий по разделу земли. В памятниках обычного права бурят, которые регулировали и решали основные правовые и имущественные вопросы, практически не затрагивается данный аспект [Гылыкова, 2005, с. 11]. Несмотря на это, невозможно не заметить, что к тому времени уже сформировалось специальное понятие для обозначения земельных наделов в качестве недвижимого имущества.

*Хулгада абтаһан ямар нэгэ юмэнэй мүр ород хотоной гү, али буряад айлай буусын хорин табан саажан тулатар асарбалнь, мүрэй харуулһан хүн өөрһөөн тэрэ мүр далдалуулжа гү, али хулгайшые оложо шадаагүй һаа, үгы болоһон юмэнэй сэн бүтэнөөр түлэжэ бусааха еһотой...*

‘В случае, когда улика похищенной вещи подведет напрямую в русское село или же в бурятский улус, к тому же подведет к усадьбе определенного человека на расстояние минимум 25 саженой. Данный житель, на которого укажет след, не сможет отвести подозрения или указать на истинного преступника, он обязан в полном размере покрыть стоимость украденного имущества...’ [Уложение 1823 г. 11 хоринских родов].

Рассмотрев примеры, встретившиеся в Степных уложениях хоринских и селенгинских бурят, можем сделать вывод, что в терминах имущества, обозначающих землю, отражаются одни из основных сем, которые присущи собственности, — ‘владение’, ‘обладание’, но дифференциальный признак ‘распоряжения’ отсутствует. Землю не разрешалось дарить, отдавать в качестве приданого, земельные участки не выступали в качестве имущества человека, которое можно возместить в счет убытков. Земля выступает в качестве объекта общего пользования, как источник удовлетворения потребностей скотоводческого хозяйства.

Земельные участки и наделы не являлись отдельными объектами имущественных отношений. Человек пользовался землей, но не мог распоряжаться ею. На это было несколько причин. Одна из основных причин кроется в представлении бурят о том, что у каждой местности есть свой небесный хозяин — *эжэн*, что, в свою очередь, уходит корнями к древнему представлению бурят о том, что человек не мог быть хозяином земли. Как вид имущества земля обладала иной ценностью по сравнению с той, которую она имела у оседлых народов, земля сама по себе не была ценностью для бурята в силу кочевого образа жизни. И, как результат, типичные для этого общественного строя понятия собственности, отражаемые в языке.

Появление понятия недвижимого имущества у бурят, которые всегда были кочевым народом, связано с тем, что в XVIII–XIX вв. буряты постепенно меняли свой жизненный уклад и переходили от кочевого образа жизни к оседлому. С изменением уклада жизни буряты утратили навыки номадного скотоводства, в связи с этим слово *бууса* потеряло свою актуальность в современном бурятском языке.

### Литература

1. Брюханова А. Л., Майоров А. П. Слово *зөөри* как терминологическое наименование имущества в бурятском языке в XVIII–XIX вв. (на материале «Степных уложений хоринских бурят» и «Степных уложений селенгинских бурят») // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Язык. Литература. Культура». 2018. № 2. С. 8–16.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 312 с.
3. Гылыкова Е. С. Обычное право бурят (историко-правовое исследование): автореф. дис. ... канд. юр. наук: 12.00.01. М., 2005. 21 с.
4. Дамдинов Д. Г. О земледельческой терминологии бурятского языка // Вопросы литературно-бурятского языка. 1963. С. 100–108.
5. Дарбеева А. А. Историческая преемственность в терминологии бурятского языка // История и культура монголоязычных народов: тезисы докл. и сообщ. междунар. «круглого стола» монголоведов. 1989. С. 19–22.
6. Дондуков У.-Ж. Ш. О развитии терминологии в бурятском языке. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1970. 79 с.
7. Жалсанова Б. Ц., Курас Л. В. Имущественное право бурят в XIX — начале XX в. // Сибирский юридический вестник. 2017. № 4. С. 11–17.
8. Кравчук Ю. С. Лингвокультурологический концепт «*realty*» / «недвижимость» в английской и русской национальных языковых картинах мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 23 с.
9. Санданов Ю. Б. Номадное хозяйство у бурят XVIII — начала XX в. // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Философия». 2015. № 7. С. 119–124.
10. Цибилов Б. Д. Обычное право хоринских бурят: Памятники старомонгольской письменности. Новосибирск: Наука, 1992. 312 с.
11. Цибилов Б. Д. Обычное право селенгинских бурят. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1970. 282 с.

УДК 82.09-2

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-281-284

## БЕССОБЫТИЙНОСТЬ РУССКОЙ ЖИЗНИ, ИЛИ ПРИНЦИП МЕТАФОРИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ДРАМЕ

© Брюханова Юлия Михайловна

кандидат филологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет  
Россия, г. Иркутск  
okt28@yandex.ru

В статье рассматривается принцип метафоричности в пьесах 2010-х гг.: «Бесконечный апрель» Я. Пулинович, «Русская смерть» И. Васьковской и «Человек из рыбы» А. Волошиной. Метафоричность драматургических произведений (метафора памяти у Пулинович, метафора русского национального бытия у Васьковской и метафора сиротства у Волошиной) непосредственно связана с восприятием русской жизни, русской истории, как бессобытийной, неменяющейся, восходящей к концепту безвременья. Тем острее в данных обстоятельствах герои ощущают потребность в любви и сочувствии к своей судьбе, что открывает гуманистический потенциал современной драматургии.

**Ключевые слова:** русская драматургия, современная драма, Я. Пулинович, А. Волошина, И. Васьковская, метафора.

### “ZERO” EVENTFULNESS OF RUSSIAN LIFESTYLE OR METAPHOR PRINCIPLE IN MODERN RUSSIAN DRAMA

*Yulia M. Bryukhanova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russia  
okt28@yandex.ru

The research purpose is to demonstrate the metaphor principle in the plays of the 2010s: “Endless April” by Ya. Pulinovich, “Russian Death” by I. Vas’kovskaya and “The Man from the Fish” by A. Voloshina. The metaphor of memory (Pulinovich), the metaphor of Russian national existence (Vas’kovskaya) and the metaphor of orphanhood (Voloshina) are directly related to the perception of Russian lifestyle, Russian history as eventless, unchanging, going back to the concept of timelessness. Therefore, the characters feel the need for love and sympathy for their fate, which opens up the humanistic potential of modern drama.

*Keywords:* Russian drama, modern drama, Ya. Pulinovich, A. Voloshina, I. Vas’kovskaya, metaphor.

Современная русскоязычная драма переживает сейчас подъем, о чем свидетельствует количество молодых драматургов, качество пьес, присылаемых на различные фестивали, и прежде всего на фестиваль молодой драматургии «Любимовка». Не спадает интерес театральных режиссеров к новым текстам, поддерживается живое увлечение современным театром у зрителей (даже в непростой пандемийный период). Многообразие современного драматургического процесса находит отражение в научной рефлексии (см.: [Громова, 2009; Плеханова, 2017; Руднев, 2018]).

В рамках данной статьи поставлена задача рассмотреть принцип метафоричности в пьесах 2010-х гг.: «Бесконечный апрель» (2011) Ярославы Пулинович (1988 г. р.), «Русская смерть» (2012) Ирины Васьковской (1981 г. р.) и «Человек из рыбы» (2016) Аси Волошиной (1985 г. р.).

**Ярослава Пулинович** — российский драматург и сценарист, ученица Николая Коляды. Ее визитная карточка — пьеса «Наташина мечта» демонстрирует принцип драматургии Пулинович, который она формулирует следующим образом: «...все мы люди, все по-своему одиноки, по-своему не защищены, несчастны, и все мы смертны. И пока театр об этом говорит, он жив» [Пулинович, 2015]. Об этом и ее пьеса «Бесконечный апрель», но только здесь одиночество передается не через частную ситуацию героя, помещенного в контекст «здесь и сейчас», а через движение истории. Революция, послереволюционные годы, война, блокада, еврейский вопрос... — весьма значительный фон для драматургического произведения. Однако в центре внимания не эпоха, а человек. Список действующих лиц представлен весьма специфично: вместо характеристики семейного положения, социального статуса и проч. даются годы жизни, как на могильных плитах. Это подчеркивает преходящесть человеческой жизни, с одной стороны, и цикличность — с другой. История не линейна, людские судьбы — доказательство круговорота жизни (это выражено и в названии пьесы). Всех объединяет жажда любви и ощущение ее недостижимости.

Мерцающая и недоступная любовь явлена в образе внесценического персонажа — кухарки Кати, в которую был влюблен в отрочестве главный герой Веня. Но его мать уже спустя много лет убеждает сына, что никакой Кати никогда не было, и лишь перед смертью она утешает Веню словами о ее существовании. Образ Кати заключает в себе символ памяти, и не случайно подчеркивается, что она кухарка. Образы еды актуализируют тему памяти. Еда насыщает человека, еда может объединять (интеллигенцию и рабочий класс, незнакомых людей в поезде, живых и умерших — блинами кормит умирающего Веню явившаяся ему давно ушедшая из жизни мать). Функции насыщения и объединения характеризуют и память.

Метафора памяти заключительным аккордом звучит в стихотворении И. Бродского «Наступает весна», которое передают по радио после смерти главного героя: «Девочка-память бредет по городу, наступает вечер, / льется дождь, и платочек ее хоть выжми, / девочка-память стоит у витрин и глядит на белье столетья / и безумно свистит этот вечный мотив посредине жизни».

**Ирина Васьковская**, как и Пулинович, связана с уральской школой драматургии. Самые ставящиеся пьесы Васьковской — 2012–2014 гг., сложившиеся в своеобразный цикл о горестной женской судьбе: «Русская смерть», «Уроки сердца», «Март», «Девушки в любви».

Пьеса «Русская смерть» наполнена чеховскими деталями и интонациями. Разрушающийся дачный дом, неудавшиеся судьбы уже немолодых героев, неоправдавшиеся мечты... Действующие лица — сестры Надя и Валя (35 и 40 лет) и Алексей (40 лет). Сестры, которые продали квартиру ради осуществления своей мечты — увидеть Венецию, разочаровываются в реальности, а на оставшиеся деньги им удается приобрести только разрушающийся дачный дом, в котором просто необходима мужская рука. Но случайно появившийся в их доме Алексей совершенно не подходит на эту роль. Излив душу, рассказав о невыносимой жизни с нелюбимой женой, причине своих частых опьянений — девушке-фантоме, в которую влюблен, он исчезает из дома сестер, на голову которых по-прежнему может рухнуть крыша. Слова героя: «Жизнь прожита не про меня» П. Руднев комментирует так: «это диагноз общества, потерявшего смысл жизни, но все еще сохраняющего идеалистические, романтические представления о реальности» [2018, с. 445].

Смерть в пьесе — это воплощение бытия, а не небытия. Валя говорит о специальной русской смерти: «Каждый русский после смерти попадает в такое вот место. Ему выдают самовар и ведро варенья. Сиди всю вечность и жалуйся» [Васьковская]. Так психологическая зарисовка на заданную тему становится метафорой (или попыткой метафоры) русского национального бытия.

**Ася Волошина** — имя, сравнительно недавно появившееся в списках молодых драматургов, но уже снискавшее внимание театральных режиссеров, критиков и зрителей. Пьеса «Человек из рыбы» была поставлена Юрием Бутусовым в МХТ им. А. П. Чехова в 2018 г. Жанровое определение, которое дал своему произведению автор, — пьеса без стен. Действие «происходит в вымышленной квартире на Караванной или взаправду в моей голове» [Волошина], как явствует из ремарки. Время — наши дни. По мнению Волошиной, булгаковский снег на Караванной — «великая метафора любви к родине, от которой уже, может быть, ничего не осталось, кроме этой нашей любви и тоски» [Человек из рыбы]. Эти слова во многом раскрывают содержание пьесы, с тем только уточнением, что «Человек из рыбы» — это метафора любви к исчезающей/исчезнувшей родине, превращающаяся в метафору сиротства.

Среди действующих лиц пьесы (которые обозначены просто «лица») есть внесценический персонаж — девочка восьми лет Одри (Ума). Она дочь главной героини Светы Салмановой, сдающей квартиру Грише Дробужинскому, Лизе и Бенуа. Хотя Одри — внесценический персонаж, ее роль активна. О ней постоянно говорят, почти все герои приводят в пример ее выражения или поступки. Она производит впечатление (как можно судить со слов других) самой рассудительной среди всех действующих лиц, которым «вокруг тридцати».

Почти все герои — представители интеллигенции. Салманова, Гриша и Юлька — выпускники филфака. Иностранец Бенуа (мужчина или женщина на усмотрение режиссера) «занимается эркерами» и находится на стажировке в Петербурге. Конечно, все эти герои много говорят, рассуждают, беседуют, но далеко не всегда это являет пример удачной коммуникации. В отличие от «глухоты» собеседников в чеховской драме, Волошина по-другому передает невозможность связи через слово. Во второй и третьей частях пьесы реплики героев, находящихся в разных комнатах и друг друга не слышащих, в прямом смысле переплетаются: фразы чередуются, создавая необычный текстовый рисунок и пересечение смыслов. Однако это не свидетельствует о понимании, созвучие возникает благодаря наложению одновременно звучащих реплик, но выстроенных в чередующейся последовательности. Примечательно, что «настоящих» героев, с которыми ведут диалог действующие лица, в этих сценах не видно и не слышно. Мы не знаем, какой ответ получают героини (и получают ли вообще), а потому коммуникативная функция здесь оказывается не важна.

Отсутствие настоящего диалога в густонаселенной квартире — свидетельство одиночества и обреченности, о которой говорит Бенуа, характеризуя русских людей. Обреченность — следствие сиротства. Юлька осиротела без любви. Одри (Ума) осиротела при живой матери: ее забирают органы соцзащиты (опеки — попечительства), так как Салманова брала девочку с собой в кино на взрослый сеанс. Автор одинок среди своих героев: все ремарки оформлены в тексте как речь героя под именем Ремарка и обладают лирическим, личностным началом (например: «РЕМАРКА. Звучит моя любимая песня. А может, и нет» [Волошина]). И все оказываются одиноки и обречены на сиротство без родины: «Я не помню точно, как он сформулировал, но это как про то, что наша родина погибла задолго до нашего рождения — наша родина, то, что мы любим и чем дорожим. Мы ходили даже там на какие-то площади и в пикеты, но все это невысказано, потому что она — труп. Который просто так велик, что разлагается уже сто лет. Ее нет и не может быть, мы ее только помним. Только помним — не из памяти, а из книг. Вот такое сиротство, вот» [Волошина].

**Павел Руднев** [2018, с. 442] делает обобщение-прогноз текущего драматургического процесса: «Драматургия пытается, оставаясь в русле документального, физиологического очерка, обрести дорогу к выводу, всеобъемлющей метафоре. Первоначальный сбор мате-

риала о реальности окончен — теперь приходит время осмысления собранного». Актуализировать представленные пьесы Пулинович, Васьковской и Волошиной как документальный и физиологический очерк можно только на уровне отдельных элементов художественного целого, а не в качестве жанрового определения, однако стремление к «всеобъемлющей метафоре» налицо. Все три метафоры: метафора памяти у Пулинович, метафора русского национального бытия у Васьковской и метафора сиротства у Волошиной — основанием имеют восприятие русской жизни, русской истории как бессобытийной, неменяющейся, восходящей к концепту безвременья.

Во всех трех пьесах показана интеллигенция (то, что от нее осталось или могло остаться), уже без малого сто лет тлеющая, догорающая, замкнутая в пространстве. Герои не могут выбраться за пределы своего мира, сосредоточенного в квартире («Бесконечный апрель» и «Человек из рыбы») или в дачном доме («Русская смерть»), да и не хотят, так как за его границами — враждебное и опасное пространство. Эти и другие элементы художественного мира пьес создают ощущение вакуума или бессобытийности происходящего. В одной из рецензий на спектакль «Человек из рыбы» говорится: «Я тут посмотрел подряд несколько свежих инсценировок и словно погрузился в застой (в широком смысле). Это, кажется, любимое время молодых российских драматургов» [Рутковский, 2018]. Тем острее в данных обстоятельствах, в этом вакууме герои ощущают потребность в любви и требуют внимания к своей судьбе. Пьесы Пулинович, Волошиной и Васьковской объединяет сопереживание, сочувствие. Тревога за судьбу человека — плодотворный вектор развития современной драмы.

### Литература

1. Васьковская И. Русская смерть // Театральная библиотека Сергея Ефимова. URL: [https://theatre-library.ru/authors/v/vaskovskaya\\_irina](https://theatre-library.ru/authors/v/vaskovskaya_irina) (дата обращения: 07.02.2022).
2. Волошина А. Человек из рыбы. URL: <http://mythos.spb.ru/?p=19> (дата обращения: 07.02.2022).
3. Громова М. И. Русская драматургия конца XX — начала XXI века. 4-е изд.: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2009. 362 с.
4. Плеханова И. И. Новая драма: имена и тенденции: учеб. пос. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. 400 с.
5. Пулинович Я. Бесконечный апрель // Театральная библиотека Сергея Ефимова. URL: <https://theatre-library.ru/authors/p/pulinovich> (дата обращения: 07.02.2022).
6. Пулинович Я. «В любой пьесе должна быть авторская боль»: беседа / вела П. Богданова, 2015. URL: <https://borhes.livejournal.com/598412.html> (дата обращения: 07.02.2022).
7. Руднев П. Драма памяти. Очерки истории российской драматургии. 1950–2010-е. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 85–107.
8. Рутковский В. Язык твой — враг твой. «Человек из рыбы» Юрия Бутусова в МХТ имени А. П. Чехова. 20 нояб. 2018. URL: <https://www.coolconnections.ru/ru/blog/posts/e0791e39-bd61-4723-848b-900103f73d79> (дата обращения: 07.02.2022).
9. Человек из рыбы / МХТ им. А. П. Чехова. URL: <https://mxat.theater/spektakli/chelovek-iz-rybyi> (дата обращения: 07.02.2022).

УДК 811.512.36'373  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-285-288

**К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ МОНГОЛЬСКИХ ПОЭТОНИМОВ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Б. ШҮҮДЭРЦЭЦЭГ)**

© Галданова Ариуна

старший преподаватель,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
ariuna\_gald@mail.ru

В статье освещено изучение способов словообразования личных имен персонажей современных монгольских произведений Б. Шүүдэрцэцэг. Исследуются словообразовательные модели монгольских поэтонимов, как правило образующихся при помощи присоединения к основе имени различных словообразовательных аффиксов либо путем сложения основ. Поэтонимы данных произведений не только представляют большой интерес как источник для изучения словообразовательного процесса монгольского антропонимикона, но и знакомят с традицией имянаречения современных монголов.

**Ключевые слова:** словообразовательная структура, способы словообразования, производные поэтонимы, непроизводные поэтонимы, антропонимикон, традиция имянаречения, литературная ономастика.

**TO THE ISSUE OF MONGOLIAN POETONYM WORD-FORMATION  
(ON THE EXAMPLE OF THE WORKS BY B. SHUUDERTSETSEG)**

*Ariuna Galdanova*

Senior Lecturer,  
Dorzhi Banzarov Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
ariuna\_gald@mail.ru

The article is devoted to word formation of personal names in modern Mongolian works by B. Shuudertsetseg. The work analyzes the word-building models of Mongolian poetonyms, which are usually formed by adding various word-building affixes to the stem of a name, or by adding stems. The poetonyms of these works not only pose a great interest as a source for studying the word-formation process of the Mongolian anthroponymicon, but also introduce the tradition of naming modern Mongols.

**Keywords:** word-formation structure, word-formation methods, derivative poetonyms, non-derivative poetonyms, anthroponymicon, naming tradition, literary onomastics.

В работе рассматриваются способы образования монгольских поэтонимов. Материалами исследования являются антропонимы нескольких повестей монгольского автора Баатарсүрэнгийн Шүүдэрцэцэг, таких как Шүрэн бугуйвч (2003), Цасан нулимс (2003), Хулан тууж (2002). В своих произведениях Шүүдэрцэцэг знакомит читателя с образом современного монгола, рассказывает об устремлениях и мечтах монгольской молодежи, наглядно демонстрируя способы современного имянаречения монголов.

Функционирующие в художественном произведении поэтонимы обладают теми же языковыми характеристиками, что и единицы реальной ономастики.

Словообразование как раздел языкознания изучает морфологическую структуру слова, а именно морфологическую структуру слова как номинативного средства языка. Предметом словообразования являются словообразовательные средства, словообразовательные модели, их типы и гнезда. В этом отношении структурная характеристика антропоними-

ческой лексики предполагает возможность определения способов образования онимов. По мнению Л. В. Шулуновой, образование онимической лексики аналогично образованию апеллятивов и основывается на соотносительности онимов к именуемому объекту и к лексике вообще [Шулунова, 1995, с. 27].

С точки зрения словообразовательной структуры, как считает А. Г. Митрошкина, антропонимы можно разделить на три группы: 1) бесформантные образования; 2) формантные образования (суффиксальные); 3) составные. Далее мы будем придерживаться этой классификации.

#### 1. Бесформантный способ (лексико-семантический)

Простые непроемные антропонимы образованы лексико-семантическим способом. В анализируемых произведениях имеется достаточное количество антропонимов имен персонажей, образованных бесформантным способом. Непроемные поэтонимы в первую очередь образованы от имен существительных и прилагательных, притом от различных лексико-семантических групп:

1) от названий домашних и диких животных: *Хулан* — др. тюрк. *qulan* «кулан, дикий азиатский осел», *Хасар* — цепная собака;

2) от названий растительности: *Цэцэг* — цветок; *Жимс*, *Жимсээ* — плод, фрукт; *Намуун* от монгольского *Намуу цэцэг* — мак, *Ангир* — турпан;

3) от нарицательных имен существительных, характеризующих внешние особенности и характер носителя имени: *Зориг* — храбрый, смелый; *Сэргэлэн* — смелый, шустрый; *Тунгалаг* — прозрачный; *Жавхлан* — грациозный, великолепно; *Уран* — искусный, талантливый; *Отгон* — младший, маленький;

4) от нарицательных имен, обозначающих названия природных явлений: *Од* — звезда, *Сараа* — луна, месяц, *Туяа* — луч, *Аянга* — гром, *Гэрэл* — свет, *Солонго* — радуга;

5) от нарицательных имен, указывающих бытовые принадлежности: *Сүх* — топор;

6) от названий минералов, металлов и драгоценных камней: *Алтан* — золото, *Болд* — сталь, *Төмөр* — железо, *Сувд* — жемчуг, *Ундрам* — авантюрин.

Таким образом, в качестве непроемных личных имен, образованных лексико-семантическим способом, мы нашли шесть основных семантических групп. Следует отметить, что в антропонимах, образованных от названий растительности, все зафиксированные поэтонимы являются женскими.

Следующий корпус имен составляют личные имена, большая часть которых вошла в употребление во время распространения в Монголии ламаизма. Апеллятивное значение данных антропонимических основ соотносится с различными предметами буддийского культа, именами божеств буддийского пантеона, терминами буддийской литературы и философии. В нашем материале встретились следующие имена персонажей, содержащие в своей основе подобные значения, в основном на санскрите и тибетском языке: *Гомбо* — вера и религия, *Даваа* — месяц, *Дамдин* — лошадиноголовый, *Дорж* — алмаз, *Жалсан* — зонтик, *Дулмаа* — спасительница-мать, *Самбуу* — хороший. Данными именами обладают персонажи старшего поколения, что также свидетельствует об изменениях в предпочтениях современных монголов при выборе имени.

#### 2. Формантный или морфологический способ образования

В корпусе имен рассматриваемых произведений встречаются антропонимы, образованные при помощи аффикса *-маа*, образующего только женские личные имена: *Нансалмаа*, *Ундармаа*, *Гэрэлмаа*, *Болормаа*. Наиболее часто встречается формант *-аа/ээ*, от данного аффикса образуются производные формы существующих имен или так называемые дериваты, которые используются при обращении к денотату в неофициальной обстановке, в кругу знакомых, друзей, близких и родных: *Намуунаа* (намуун — тихий, спокойный, умиротворенный, намуун цэцэг — мак), *Энхээ* (энх — спокойный, мирный, здоровый),

*Тунгаа* (тунгалаг — прозрачный, чистый, ясный, светлый), *Болороо* (болор — хрусталь), *Уугнаа* (ууган — первый, старший, первенец), *Улаанаа* (улаан — красный), *Жавхаа* (жавхлан — величие, великолепие, грациозность), *Цэцгээ* (цэцэг — цветок), *Ангираа* (ангир — турпан).

Форманты -дай/дэй; -жин/-чин встречаются реже: Хөхдэй мэргэн (хөх — голубой, мэргэн — мудрый); Тэмүжин — ср. ст.-монг. *temür* «железо» + *jin*, где *jin* — суффикс деятеля.

Суффиксальный способ образования антропонимов довольно продуктивный в монгольском языке. Однако в наших произведениях этот способ встречается нечасто.

### 3. Сложение

При этом способе словообразования в создании онима участвуют несколько основ имени, в основном две. К составным антропонимам относятся двухкомпонентные онимы исконно монгольского происхождения: *Алтансүх* — золотой + топор; *Алтанишагай* — золотой + игральная кость; *Батбаяр* — крепкий, прочный + радость; *Батзориг* — крепкий, прочный + смелость, отвага; *Баянмөнх* — богатый + вечный; *Нарангэрэл* — солнце + свет; *Сарангэрэл* — луна, месяц + свет; *Хонгорзул* — милый + лампадка; *Чинбат* — твердый, непоколебимый + крепкий, прочный; *Алтанзул* — золотой + лампадка; *Батнайрамдал* — крепкий, прочный + дружба.

Из числа собственно монгольских антропонимов можно выделить так называемые охранные имена, отражающие влияние религиозных воззрений и верований народа. В прошлом в силу многих причин дети умирали в младенчестве, и, полагая, что охранные имена уберегут их от нечистых сил, люди использовали подобные имена, корпус которых также представлен в данных произведениях: *Тэрбиш* — тот + не, *Нэргүй* — имя + нет.

В произведениях монгольского автора тибетизмы и санскритизмы именуют персонажей старшего поколения, они образованы способом сложения: *Дашидондок* — творящий счастье, *Гармажав* — защищенный звездой, *Жамбалдорж* — благосиятельный алмаз. Стоит отметить, что в современном имянаречении монголов подобные имена встречаются все реже.

### 4. Соположение

В монгольском именнике выделяется в качестве атрибутивного соположения полное наименование монголов, включающее в себя отчество (овог), т. е. имя отца в форме родительного падежа + личное имя. Как известно, у монголов не принято именовать по фамилии, официальным именем считается форма *овог+нэр*, например:

– Танай байрны Намуунаагийн овог хэн билээ? (Как фамилия Намууны из вашего дома?)

– *Доржийн Намуун*.

К примерам соположения можно отнести поэтонимы, в составе которых имя собственное + существительное, выполняющее функцию приложения, характеризующее лицо в отношении его профессии, звания, титула, родства, социального положения и т. д. Г.Ц. Пюрбеев рассматривает такие случаи как словосочетания с приложением [1993, с. 303]. В нашем материале встречается большое количество подобных примеров: *Намуун охин* (Намуун + девочка), *Тэмүүжин найз* (Тэмүүжин + друг), *Уянга нярав* (Уянга + бухгалтер), *Төмрөө менежер* (Төмрөө + менеджер), *Дорж захирал* (Дорж + директор, управляющий), *Навчаа эмч* (Навчаа + доктор, врач), *Цолмон сувилагч* (Цолмон + медсестра), *Дорж бариач* (Дорж + массажист, костоправ) и т. д.

В большинстве случаев данные слова-маркеры стоят в постпозиции к имени, значительно реже предваряют его: *эмч Навчаа* (врач Навчаа), *эмгэн Маам* (старуха Маам). Следовательно, соположение на материале произведений Б. Шүүдэрцэцэг является достаточно продуктивным способом.

В эту же группу можно отнести многочисленные случаи употребления личного имени с частицей *-гуай*, являющейся маркером уважительного отношения к объекту именованного: *Цолмон гуай*, *Батнайрамдал гуай*. В данных произведениях встречаются маркеры *өвөө* — дедушка; *өвгөн* — старик; *эмээ* — бабушка; *эмгэн* — старуха; *эмч* — врач; *дарга* — начальник, директор; *сувилагч* — медсестра; *багш* — учитель; *ах* — старший брат; *эгч* — старшая сестра; *охин* — девочка, девушка; *менежер* — менеджер; *нябо*, *нягтлан*, *нярав* — бухгалтер; *найз* — друг и т. д.

В произведениях Шуудэрцэцэг, отражающих современные реалии жизни монголов, наиболее часто встречается сокращение имени: *Байгаль* — *Баги*, *Ангирмаа* — *Ааги*, *Чойбалсан* — *Чой*, *Алтанзул* — *Зулаа*, *Улаан* — *Уугий*, *Батбаяр* — *Баяраа*, *Бааги* и т. д. Встречаются и английские варианты монгольских антропонимов, например *Байгал* — *Бэки*, *Жаргал* — *Жэки*.

Анализ способов образования поэтонимов на изучаемом материале показал, что наиболее продуктивным является лексико-семантический способ, а также способ сложения. Ономастическая система в монгольском языке обладает ограниченным количеством формантов. Литературная ономастика вторична по отношению к общеязыковой, и писатель при создании своих произведений, безусловно, считается с конкретными ономастическими нормами, которые диктуют время, место и социальная среда, описываемые им. Антропонимикон рассматриваемых произведений помогает глубже понять не только суть словообразовательного процесса монгольских поэтонимов, но и традицию имянаречения современных монголов. В произведениях современного монгольского автора Б. Шуудэрцэцэг большую часть антропонимикона составляют имена, релевантные времени и месту действия, поэтонимы, создающие естественный национальный и локальный колорит произведения.

### Литература

1. Шуудэрцэцэг Б. Туужууд. Улаанбаатар, 2009.
2. Сэржээ Ж. Монгол хэлний нэрийн лавлах толь. Улаанбаатар, 1991.
3. Сэржээ Ж. Монгол хуний нэр. Улаанбаатар, 1992.
4. Митрошкина А.Г. Личные имена бурят. Иркутск: ИГУ, 1995. 377 с.
5. Пюрбеев Г. Ц. Историко-сопоставительные исследования по грамматике монгольских языков. Синтаксис словосочетаний. М., 1993. С. 303.
6. Шулунова Л. В. Ономастика Прибайкалья. Улан-Удэ, 1995. 207 с.

УДК 82-94  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-289-292

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

© Гасанова Лала Тофик кызы

доктор философии по филологии, доцент,  
Институт литературы имени Низами Гянджеви,  
Национальная академия наук Азербайджана,  
Азербайджанская республика, Баку  
hltlala@mail.ru

В статье мы рассматриваем вопрос о разграничении исторического романа и биографического произведения, автобиографизма и автобиографической прозы. Мы считаем необходимым разграничение исторической и биографической прозы: первую рассматриваем как художественное, а вторую — как художественно-документальное произведение. Также следует разграничивать автобиографические произведения, которые относятся к художественно-документальной прозе, от художественных произведений, где имеет место автобиографизм — преломление «биографического материала в художественном творчестве автора»

**Ключевые слова:** историческая проза, биографическая проза, автобиографический роман, автобиографизм.

### SOME ISSUES OF FICTION AND NON-FICTION LITERATURE

*Lala T. Gasanova*

PhD in Philology, A/Prof.  
Institute of Literature named after Nizami Ganjavi  
National Academy of Sciences of Azerbaijan  
Baku, Azerbaijan Republic  
hltlala@mail.ru

In this study, we consider the issue of distinguishing between a historical novel and a biographical work, autobiography and autobiographical prose.

We consider it necessary to distinguish between historical and biographical prose, as we regard the first one as fiction, while the second one as fiction and documentary work. Also, one should distinguish autobiographical works that relate to fictional and documentary prose, from works of fiction where autobiography takes place, by refraction of “biographical material in the author’s artistic work”.

*Keywords:* historical prose, biographical prose, autobiographical novel, autobiography.

В современном литературоведении проблемы художественно-документальной литературы изучаются примерно со второй половины XX в. За эти годы опубликовано множество исследований — Л. Гинзбурга, Ю. Манна, М. Бахтина, А. Тартаковского и других авторов. На современном этапе интерес к этому жанру растет как со стороны авторов, так читателей и литературоведов. В 1990–2000-х гг. были опубликованы работы Е. Местергази [2008], Т. Симоновой [2002], Т. Колядич [1999] и др.

Необходимо отметить что под художественно-документальным произведением подразумеваются произведения, написанные профессиональными прозаиками (поэтами). Художественно-документальные произведения, созданные авторами, не имеющими отношения к художественному творчеству, можно отнести к публицистическим жанрам, т.к. в произведениях автора-профессионала всегда имеет место художественный принцип изображения: он отбирает факты и типизирует их. Произведения имеют особую композиционную структуру, эстетическую ценность. Произведения же непрофессионалов цен-

ны в основном как фактографические источники, в которых изображены отдельные эпизоды, но нет строго разработанной композиционной структуры, типизации. Они рассказывают о том, «что сердцу было мило», что их тревожит. Главное здесь — о чем рассказать, а вопрос как рассказывать не имеет первостепенного значения, т. к. они не ставят перед собой цель создать художественное произведение. Анализируя эти материалы, мы опираемся прежде всего на достоверность фактов, но не на художественную ценность произведения.

Мы поднимаем этот вопрос потому, что часто в исследованиях [Самедова, 2011, с. 6; Местергази, 2008 и др.) мемуары и дневники писателей рассматриваются вместе с воспоминаниями, мемуарами, дневниками артистов, художников, людей разных профессий или вовсе обычных людей.

Еще один важный вопрос — это разграничение исторической прозы и биографической. Первым важным моментом, как мы уже отметили, является то, что автором произведения является писатель (или поэт). В исследовании Т. Г. Симоновой «Мемуарная проза русских писателей XX века: поэтика и типология жанра» отдельная глава посвящена жанровой системе художественной документалистики, исследовательница пишет: «Художественно-документальная литература располагает развитой системой жанров и жанровых разновидностей: исторический, биографический, мемуарный, автобиографический, эпистолярный; дневники, записные книжки, путешествия, жанры литературной публицистики», считая, что «сущность мемуаров наглядно выявляется при соотнесении их с жанровой парадигмой художественной документалистики» [Симонова, 2002, с. 16].

Далее исследовательница, сопоставляя мемуаристику и историческую прозу, отмечает:

1. Историческая проза исключает явное присутствие автора в изображаемом, мемуары же освещают прошлое в форме повествования от первого лица.

2. В мемуарах «автор оказывается полноправным персонажем своего произведения, свидетелем и участником минувших событий. Он свободно вступает в контакт с другими действующими лицами, связанный с ними общностью времени и пространства. В исторической прозе хронотоп персонажей не имеет никакого отношения к автору, который внешне не выражен, «не материализуется».

3. Объект изображения и аналитического исследования — прошлое — в исторической прозе является целостным, в то время как мемуаристика рассредоточивает внимание между отражением исторических событий и автобиографических обстоятельств. Прошлое в этом случае предстает во взаимодействии объективного и субъективного факторов» [Симонова, 2002, с. 17].

В данной классификации Т. Симоновой очень точно определены особенности исторической прозы, ее отличие от мемуаров, в результате чего, мы думаем, правильней было бы рассматривать историческую прозу как художественное произведение, где главным является не исторический факт, а видение событий, личности автором.

Проблема разграничения исторической и биографической прозы затронута и во многих других исследованиях. А. Галич также отмечает необходимость «разграничения документально-биографических и исторических произведений», так как считает, что «документально-биографическая проза отличается от исторической» по целому ряду параметров: «Если в исторической прозе на переднем плане изображения находится эпоха, время, в котором действует историческая личность, то в документально-биографической прозе главный упор делается на отражение деятельности героя во времени. Историческая обстановка при этом отражается *ú*, чем в историческом произведении, да и главные герои, как и подавляющее большинство второстепенных, должны быть реальными историческими личностями, тогда как в исторической прозе, наряду с реальными героями нередко встречаются вымышленные. Иное качество в документально-биографической прозе получает историзм, дистанция во времени там не обязательна, ибо автор может взять в

качестве своего героя нашего современника, что невозможно в исторической прозе» [Галич, 1984, с. 7].

За последние годы в азербайджанской прозе появилось много романов, посвященных знаменитым личностям. Это романы Азизы Джафарзаде, Сабира Рустамханлы, Соны Велиевой, Юнуса Огуза и др. Анализируя эти романы, Техран Алишаноглы заостряет внимание на тех же критериях, на которые указывали вышеупомянутые ученые: «Эльчин (роман «Голова»), изображая захват Бакинского ханства русской империей, переносит своих читателей в начало XIX в., а Сабир Рустамханлы, изображая биографию поэта-романтика Мухаммеда Хади, — в конец XIX — начало XX в.» [Алишаноглы, 2016, с.100]. Несмотря на то, что главными образами романа являются исторические личности — Сисянов и Мухаммед Хади, объектом изображения являются не образы исторических личностей, а историческая эпоха. В биографическом произведении жизнь отдельного человека является главным объектом изображения, как бы отражая обобщенный портрет эпохи.

#### **Автобиография и автобиографизм**

Разграничение автобиографической прозы и автобиографизма также является одной из актуальных проблем. Например, в азербайджанском литературоведении написанное в форме дневника произведение «Тетради юноши» Ю. В. Чеменземинли многими исследователями относится к художественно-документальной прозе, что мы считаем неприемлемым.

Пери Кулиева, исследуя жанровую особенность произведения, пишет, что «автобиографический мотив в произведении силен. Несомненно, что оно было написано на основе дневника писателя. В произведении очень много мемуарных приемов. Но вместе с тем нельзя согласиться с А. Мамедовым, который рассматривает данное произведение как образец мемуарного жанра. Это не мемуары, т. к. сам Ю. В. Чеменземинли определил жанр произведения романом» [Кулиева, 1986, с.132]. В конце она отмечает, что это «первая автобиографическая повесть в азербайджанской литературе». Мы считаем, что нельзя согласиться с этим утверждением, т. к. при определении жанра произведения необходимо основываться на утверждениях исследователей, а не самих авторов. В истории литературы известно много случаев, когда авторы допускали ошибку в этом вопросе. Если основываться на суждениях Пери Касумовой, то все произведения, в которых имеют место автобиографические сведения, нужно относить к автобиографической литературе, что, конечно же, неверно. Многие исследователи творчества Ю. В. Чеменземинли — М. Ахундова [Axundova, 1981], Л. Камрангызы [Kamranqizi, 2002] также рассматривают «Тетради юноши» как автобиографическое произведение.

За последние годы разграничение этих понятий становится все более актуальным, так как во многих исследованиях допускается одна и та же ошибка. В своей статье «Типизация личностей и событий» Юсиф Везир Чеменземинли относительно вопроса об автобиографизме в художественном творчестве пишет [2005, с. 365]: «Писатель, обращаясь к реальному событию, очень часто дополняет его общественным значением, обогащая фабулу, создает художественное произведение». Современный исследователь Медарич, касаясь этой темы, также отмечает, что «автобиографизм — стилистически маркированный литературный прием, представляющий собой эхо жанра автобиографии; он проявляется в текстах, которые сами по себе не являются автобиографией, не писались и не воспринимались как автобиографии» [1998, с. 7].

Чтобы разобраться в данном вопросе, перейдем к анализу повести «Тетради одного юноши» Ю. В. Чеменземинли, которая написана в форме дневниковых записей. Юноша, уставший от невежества окружающих его людей, решает уехать к своей тете в другой город, чтобы быть подальше от всех. Там он встречает свою любовь, и во второй части произведения повествуется об истории любви. Таким образом, произведение состоит из двух частей. В первой части критикуются пороки общества, а во второй части описыва-

ются чувства влюбленного юноши. Характерное для первой части критическое отношение к обществу во второй части сменяется лирическим сюжетом.

Из анализа становится ясно, что сюжет произведения не основывается на конкретных фактах из жизни писателя. В повести разоблачается общество, где людям запрещено радоваться, наслаждаться жизнью. Придерживающееся религиозного фанатизма общество ограничивало людей в обычных жизненных радостях, пугая загробной жизнью. Автор описывает судьбу юноши, обреченного переживать конфликт со старшим поколением, которое не принимало новшества, боль и страдания, которые чувствовал юноша. Эти проблемы, как известно, являются вечными темами, к которым обращались многие мировые классики.

В повести автор дает обобщенный образ эпохи, но не свою личную судьбу, поэтому это произведение следует рассматривать не как автобиографическую повесть, а как произведение, где имеют место некоторые факты из жизни автора — автобиографизм.

Таким образом, мы считаем необходимым разграничение исторической и биографической прозы, первую рассматриваем как художественное, а вторую — как художественно-документальное произведение. Также следует разграничивать автобиографические произведения, которые относятся к художественно-документальной прозе, от художественных произведений, где имеет место автобиографизм, преломлением «биографического материала в художественном творчестве автора» [Textologia.ru: эл. ресурс].

### Литература

1. Axundova M. Yusif Vəzir Cəmənzəminli. Bakı, Yazıçı, 1981. 106 s.
2. Əlişanoğlu T. Tarixi janrın həqiqətləri (2015-ci ilin romanları) // Ədəbi proses-2015, Bakı: Nədəf nəşrləri, 2016. S. 99–109.
3. Cəmənzəminli Y. V. Əsərləri. Üç cildə. III cild. Bakı: Avrasiya press, 2005. 440 s.
4. Quliyeva P. Memuar və povest (Y.V.Cəmənzəminlinin «Bir cavanın dəftəri» əsərinin janrı haqqında) // Azərbaycan SSR EA Xəbərləri, ədəbiyyat, dil və incəsənət seriyası, 1986. S. 54–62.
5. Kamranqızı L. Y. V. Cəmənzəminlinin memuarlarında Şuşa mühiti. Bakı: Şuşa, 2002, 104s.
6. Səmədova N. Azərbaycan memuar ədəbiyyatının yaranması, təşəkkülü və inkişaf mərhələləri. F.E.D. alimlik dərəcəsi almaq üçün təqdim olunmuş diss. avtoreferatı. Bakı, 2011, 46 s.
7. Галич А. Современная художественная документально-биографическая проза. Проблемы развития жанров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Донецк, 1984.
8. Горбунова А. Н. Автобиографизм и автобиографические жанры в творчестве А. И. Герцена 1840–1850-х гг. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1625/1/konf000180.pdf>
9. Ковалева Е. К. Термин «автобиографизм» в современном литературоведении // ВРЛ. № 26(83). С. 224–231.
10. Медарич М. Автобиография / автобиографизм // Автоинтерпретация: сб. ст. по рус. лит. XII–XX вв. / под ред. А. Муратова и Л. Иезуитовой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. С. 5–32.
11. Местергази Е. Г. Художественная словесность и реальность (документальное начало в отечественной литературе XX века): автореф. ... д-ра филол. наук. М., 2008.
12. Симонова Т. Г. Мемуарная проза русских писателей XX века: поэтика и типология жанра: учеб. пос. Гродно: ГрГУ, 2002. 119 с.
13. [https://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/avtobiografizm/?q=458&n=295#:~: text=%](https://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/avtobiografizm/?q=458&n=295#:~:text=%)

УДК 81'44

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-293-296

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МУЖСКОГО ОБРАЗА  
ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ  
БУРЯТСКОГО, КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

© **Дашиева Соелма Цырен-Дашиевна**

кандидат филологических наук,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

soelma\_d@mail.ru

Рассматриваются фразеологические единицы бурятского, китайского и русского языков, вербализующие внутренние качества лиц мужского пола. Выявлены универсальные и уникальные образы, которые являются не только трансляторами языкового сознания и традиций, но и носителями национального «культурного кода», с помощью которого выражаются менталитет, миропонимание и мировосприятие отдельно взятого этноса.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, бурятский язык, китайский язык, русский язык, культурный код, национальный характер.

**VERBALIZATION OF MALE IMAGE IN PHRASEOLOGICAL PICTURE OF WORLD  
(ON THE BURYAT, CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES)**

*Soelma Ts.-D. Dashieva*

Cand. Sci. (Philol.),

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

soelma\_d@mail.ru

The article examines the phraseological units of the Buryat, Chinese and Russian languages that verbalize the inner qualities of males. The paper reveals universal and unique images that are not only translators of linguistic consciousness and traditions, but also carriers of the national “cultural code”, through which the mentality, worldview in the whole and worldview of a particular ethnic group are expressed.

**Keywords:** phraseological unit, Buryat language, Chinese language, Russian language, cultural code, national character.

Человек и его характер являются объектом самого пристального внимания со стороны психологов и лингвистов. Исследуя черты характера и интеллектуальные способности представителей разных народов, необходимо остановиться на таких понятиях, как «национальный характер» и «национальный менталитет».

Мировоззрение, менталитет и, наконец, национальный характер этноличности формируются посредством языка, который является главным орудием культуры. В книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» [1990, с. 25] верно подмечено, что «человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей...».

Анализ изученного материала показывает, что в сопоставляемых языках можно выделить те внутренние качества, признаки и свойства, которые в сознании носителей рассматриваемых языков являются наиболее существенными и формирующими мужской характер, поступки и поведение лиц мужского пола, их внутренние качества.

В бурятской и русской лингвокультурах достаточно существенными для мужчин оказываются признаки смелости, храбрости, которые формируют образ стойкого, отважного

человека, достаточно ярко противопоставляемого трусливому. Например, бур.: *зоригтой хүниие зол дахаха* (букв. «смелого человека сопровождает удача»); *адуунһаа хүлэг тодорхо, хүбүүдһээ баатар тодорхо* (букв. «скакун выделяется из табуна, богатырь выделяется среди парней») и т. д. Трусость выступает в качестве осуждаемого негативного признака: *дээрэ зүрхэтэй* «трусливый» (букв. «сердце наверху»); *аймхай һаа, арба үхэдэг, баатар һаа, нэгэ үхэдэг* (букв. «трус умирает десять раз, герой — один раз»).

В русском языке признаки трусости и смелости представлены следующими фразеологизмами: рыцарь без страха и упрека; не робкого десятка; лучше биться орлом, чем жить зайцем; на смелого собака лает, а трусливого — кусает; не из храброго десятка и т. д.

Многие бурятские и русские фразеологизмы о храбрости реализуются в военной сфере, где особенно ценится такое качество, как мужество: бур.: *эрын ёһоор тэмсэжэ унаха, эмээлтын шадалаар дабхижа унаха* «погибнуть как мужчина, оседлав коня, преодолеть препятствия»; *һайн эрэ урдаа шархатай, муу эрэ хойноо шархатай* «у храброго мужчины — раны спереди, а у трусливого — сзади»; русск.: русский в поле не сробеет; героем падешь — поднимут, трусом падешь — раздавят; кто смерти не боится, того и пуля сторонится.

В китайском языке фразеологизмы о смелости и мужестве представлены незначительным количеством идиом: 不避斧钺 (букв. «не бегать от боевого топора») — не кланяться под пулями, быть храбрым; 百战百胜 (букв. «сто сражений — сто побед») — непобедимый; 玉可碎而不改其白, 竹可焚而不毁气节 «яшму можно разбить, от этого она не перестанет быть белой, бамбук можно сжечь, от этого не сломаются его коленца». Бамбук для китайцев не просто растение, он является символом прямоты, стойкости и твердости характера.

Благодаря наличию культурно-коннотативных значений и ассоциаций, а именно наименованию растений и животных формируется целостное значение фразеологизма.

В количественном отношении китайские фразеологизмы о смелости и мужественности уступают монгольским, бурятским и русским. Можно предположить, что причина такого явления кроется в сильном влиянии конфуцианской идеологии, которая рассматривала человеческую жизнь как постоянный и вечно незавершенный процесс учения и воспитания. Идеалом конфуцианства должен быть 君子 «цзюньцзы» благородный (праведный) человек.

Влияние конфуцианского учения отразилось во фразеологической картине мира, представляя обществу образ праведного человека: 温文尔雅 «мягкий и образованный» — воспитанный, тактичный; 玉洁冰清 букв. «светлый как яшма, чистый как лед» — великолепные моральные качества. Фразеологизмы китайского языка характеризуются ярко выраженной самобытностью, наличием в их составе уникальных реалий, которые ассоциируются исключительно с историей, культурой и бытом китайского народа [Дашиева, 2011, с. 63]. Наиболее распространенным и излюбленным в китайской культуре является мифический образ дракона. Дракон символизирует императора и власть: 龙眉凤目 «брови дракона, глаза феникса» — так говорят о человеке, у которого представительный вид, широкий дух; об умном талантливом юноше — 龙狗凤雏 «жеребенок дракона и феникса».

В монгольском языковом сознании интеллектуальные способности мужчины акцентированы не менее ярко, чем в китайском. Для мужчин характерно наличие ума, образованности: бур.: *хүлэг туруугаараа илгардаг, хүн эрдэмээрээ илгардаг* (букв. «скакун прославляют копыта, человека возвышают знания»); *гарай хүсэтэй хүн ганса хүниие дишлэхэ, эрдэмэй хүсэтэй хүн мянган хүниие дишлэхэ* (букв. «человеку силой одной руки одолеть

одного врага, а при помощи знаний победить тысячу людей»). Мужчине надобно пройти долгий путь, преодолеть испытания, чтобы стать мудрым: *эрдэни шулуун элэхэ бүри үнгэ ородог, эрэ хүн зобохо бүрээ ухаа ородог юм* «драгоценный камень чем больше стирается, тем более цвет набирает, мужчина чем больше страдает, тем больше ума набирается» [Тагарова, 2006, с.403].

Характерным качеством русского человека, как считают многие, кто занимался изучением русского национального характера, является широта души, доброта и ее проявление к людям любой национальности. Доброта русского народа во всех его слоях проявляется в отсутствии злопамятности: мухи не обидит; кроткий как ягненок; добрый мальчик; душа нараспашку, золотое сердце и т. д. Фразеологизмы о доброте строятся на образах большого, открытого сердца, широкой души, а иногда и — снимет с себя последнюю рубашку.

Национальное своеобразие мировосприятия той или иной этнокультурной общности коренится в образе жизни и психологии народа и находит свое отражение в языке. Так, еще одной характерной чертой русских является трудолюбие: мужик без топора хуже бабы; мужику не покор, что за поясом топор; мужику одна забота, чтобы шла путем работа; хорошему хозяину и день мал; сер мужичок, да сердит на работу и т. д.

В каждом лингвокультурном сообществе обнаруживаются специфические символы лени и трудолюбия, свидетельствующие об особенностях образного мышления. Так, в бурятском и монгольском языках зоонимы *лошадь* и *собака* являются наиболее частотными метафорами: монг.: *морины нуруун дээрээс буух завгүй* (букв. «нет времени слезть с коня»); *морь нохой шиг зутгэх* (букв. «усердствовать как лошадь и собака»). Скотоводам и кочевникам, в жизни которых лошадь занимает особое место, безусловно, и в голову не мог прийти образ занятой пчелки как у русских, занимающихся пчеловодством, или белой, вертящейся в колесе.

Наличие таких этноспецифических символов, в данном случае — *лошадь, собака, пчелка, муравей* — подтверждает основное теоретическое положение культурологии о том, что культура и сформировавшийся на ее основе менталитет способны отражать и воспроизводить культурные традиции разных этнических групп.

Общечеловеческой универсалией является неодобрительное отношение к лени. Некоторые расхождения в образном восприятии мира объясняются культурно-национальной спецификой изучаемой языковой общности. Например, бур.: *залхуу аймхай хоер зоригтой ажалша хоерто хоротой* (букв. «лентяй и трус испытывают злость к храбрцу и труженику»); *залхуу хүн үбшэрхэдэг, залуу хүн хүсэрхэдэг* (букв. «лентяй притворяется больным, юнец хвастается силой»); русск.: лентяя хлебом не корми, только с печи не гони; ленивому Микишке все не до книжки; у лентяя Федорки всегда отговорки и т. д.

Отсутствие фразеологизмов, вербализующих трудолюбие и лень в китайской лингвокультуре объясняется тем, что лень из характера мужчины вообще вычеркивалась, а трудолюбие не ставилось под сомнение и не требовало особой его вербализации.

Сопоставительный анализ фразеологических единиц показал, что в указанных лингвокультурах в основном обнаруживается сходный набор фразеосемантических групп, что говорит об определенной общности восприятия мужчины в разных этнических обществах. Мужчина должен быть умным, сильным, храбрым и трудолюбивым.

Количественная наполняемость групп асимметрична, что можно объяснить различной степенью актуальности той или иной характеристики мужчины в сопоставляемых языках. Например, в монгольском, бурятском и китайском языках превалирует группа, отражающая интеллектуальные способности. Значительное количество бурятских фразеологизмов с компонентом лошадь объясняется принадлежностью к кочевому укладу жизни. Эта

---

национальная особенность, как мы можем заметить, ярко отразилась в языковой культуре монголоязычных народов.

Характерной чертой русских является трудолюбие, широта души, доброта. Отличительной особенностью фразеологизмов можно отметить наличие имен собственных: Иван, Федот, Микишка. Китайская лингвокультура уникальна природными и зооморфными кодами: дракон, феникс, яшма.

Таким образом, фразеологизмы являются не только трансляторами языкового сознания и традиций, но и носителями национального «культурного кода», с помощью которого выражается менталитет, миропонимание и мировосприятие отдельно взятого этноса.

### **Литература**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Дашиева С. Ц.-Д. Фразеологическая вербализация гендера: лингвокультурологический аспект (на материале бурятского, монгольского, русского и китайского языков): дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2011. 172 с.
3. Тагарова Т. Б. Фразеологические единицы в языке бурятской прозы : более 1600 фразеол. единиц: [слов.-справ.] / сост. Т. Б. Тагарова. Иркутск: Ред.-изд. центр ИГУ, 2006. 419 с.

УДК 81'373

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-297-301

## «СЛОВО ГОДА» КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ БРИТАНЦЕВ В XXI ВЕКЕ

© Доржиева Галина Сергеевна

доктор филологических наук, профессор  
galdor@yandex.ru

© Куулар Айхана Абдуллаевна

магистрант  
abdullaevna1996@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Статья посвящена анализу «слов года», связанных с COVID-19 и зафиксированных в английском языке за период 2020–2021 гг. во время пандемии коронавируса. Исследование проводилось на основе материалов Оксфордского словаря английского языка, одного из самых авторитетных источников достоверной, постоянно пополняемой информации об актуальном английском лексиконе. Дается краткая характеристика проекта «Слово года». По результатам проведенного анализа выявлены наиболее частотные лексико-семантические группы, которые отражают коллективное сознание современного британского общества.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, слово года, COVID-19, Оксфордский словарь английского языка, лексико-семантическая классификация.

## “WORD OF THE YEAR” AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE BRITISH IN THE XXI CENTURY

*Galina S. Dorzhieva*

Dr. Sci. (Philol.), Prof.  
galdor@yandex.ru

*Aikhana A. Kuular*

Master's Degree Student  
abdullaevna1996@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The article is devoted to the analysis of the project “Word of the year” related to the term of Covid-19 and recorded in English language for the period 2020-2021 in a pandemic coronavirus. The research was based on the materials of the Oxford English Dictionary. The article provides brief information on the definition of the concept “Word of the year”. As a result of the analysis, the most relevant thematic groups have been identified, which reflect the collective consciousness of modern British society.

**Keywords:** linguoculturology, word of the year, Covid-19, Oxford English Dictionary, lexical-semantic classification.

Как и любая наука, лексикография имеет две стороны: научно-теоретическую и практически-прикладную. Теоретическая лексикография ставит общие теоретические проблемы и работает над их решением. Практическая лексикография занимается непосредственно составлением словарей различных типов на базе теоретических решений основных проблем [Ступин, 1985, с. 26]. Большой Оксфордский словарь представляет собой

фундаментальный лексикографический труд и предназначен в первую очередь для ученых, лингвистов и филологов. В настоящее время он по-прежнему остается наиболее полным, содержащим большое количество текстовых иллюстраций одноязычным филологическим словарем.

Акция «Слово года» берет свое начало в 1971 г., когда в Германии по инициативе Общества немецкого языка (*Gesellschaft für Deutsche Sprache*) произошла первая зарегистрированная акция по выявлению слов, отражающих дух, настроение или остросоциальные проблемы конкретного года и имеющих существенное культурное значение. С 1977 г. акция стала ежегодной традицией [*Gesellschaft*: эл. ресурс]. Инициатива проекта «Слово года» принадлежит американскому диалектологическому обществу, которое в 1990 г. впервые ознакомило общественность с ключевыми словами года. Интерес к выявлению слова года обусловлен быстрыми изменениями в общественной жизни и осознанием того, что в течение жизни одного поколения происходят активные изменения в лексическом составе языка [Стекольников, 2017, с. 29].

Одним из первых мировых лексикографических проектов, развернувших программу *Word of the Year* (Слово года), был Оксфордский словарь английского языка (*Oxford English Dictionary*, сокр. *OED*), один из самых авторитетных источников достоверной, постоянно пополняемой информации об актуальном английском лексиконе. «Слово года» (*WOTY — Word of the Year*) — это ежегодная акция, проводимая различными странами мира с целью выявить значимые и актуальные слова, словосочетания, а также выражения, которые вошли в обиход в данном году [Иссерс, 2014, с. 48].

Обычно акция проводится в ноябре-декабре и включает в себя как «слово года» и «выражение года», которые имеют популярное или актуальное значение и отражают позитивные тенденции, так и «антислово» и «антивыражение года», появившиеся в течение того же периода явления, которые вошли в словоупотребление, имеют достаточно большую частотность употребления, но, что более важно, имеют значительный резонанс и ярко иллюстрируют настроения в обществе. Главный критерий отбора и условие включения слова в словарь — увеличение его частотности в течение 12 месяцев [Николаева, 2017, с. 155].

2020 год оказался настолько насыщенным и особенным для всего человечества, что издательство не смогло выбрать одно-единственное ключевое слово. Их получилось 16 — от 1 до 3 слов на каждый месяц. Список этих слов опубликован в докладе «2020 Words of an unprecedented year».

«... 2020 is not a year that could neatly be accommodated in one single ‘word of the year’, so we have decided to report more expansively on the phenomenal breadth of language change and development over the year in our Words of Unprecedented year report» [Oxford: эл. ресурс]. Очевидно, COVID-19 — первое, что приходит в голову, когда прокручиваешь в голове 2020 год. Но на самом деле в этом году произошло еще много не менее значимых событий, которые повлияли на лексикон людей во всем мире: экологические катастрофы, социальные и политические процессы, а также пандемия коронавируса [Блог *Puzzle English*: эл. ресурс].

Чтобы определить «слова года»-2020, лексикографы издательства Оксфордского университета отслеживали частоту использования, а также запросы на толкование тех или иных слов [Дудкина, 2021, с. 73]. В 2020 г. было зафиксировано 16 слов, отражающих те или иные процессы и явления, которым было подвержено британское общество. В 2021 г. было зафиксировано одно слово — *vax*, означающее «вакцина», «вакцинация», «вакцинировать».

Нами проведен семасиологический анализ лексических единиц, который имеет своей целью показать, как в них отражена окружающая действительность, как представлены реалии современной жизни в сознании носителей языка и культуры Великобритании.

Лексико-семантический анализ «слов года» позволил нам выявить следующие тематические группы:

1. Политика — 4 ед. (23%).
2. Социокультурные реалии — 3 ед. (18%).
3. Экология — 2 ед. (12%).
4. Медицина/здравоохранение — 8 ед. (47%).

Рассмотрим причины появления рассматриваемых лексических единиц в категории «Слов года».

**Политика — 4 ед. (23%)**

В отчете 2020 г. словом с политической позицией выделено целых четыре лексемы от общего числа. Политической повесткой 2020 г. стали выборы в США и протесты в Беларуси после выборов, что зафиксировалось на выборе четырех слов, несущих политическую оппозицию:

**Январь (2020):** Impeachment (2020) – the act of charging an important public figure with a serious crime. Было выбрано из-за процедуры импичмента президента США Дональда Трампа, которую еще в 2019 г. начали демократы в Палате представителей. Поводом для импичмента стал разговор Трампа с украинским лидером Владимиром Зеленским.

**Февраль (2020):** Acquittal (оправдание в суде) – an official decision in court that a person is not guilty of a crime. Это слово стало часто употребляемым после решения Сената США прекратить процедуру импичмента Трампа.

**Август (2020):** mail-in «по почте» — стало словом месяца в том числе из-за массового голосования по почте на выборах президента США и критики такого голосования со стороны Дональда Трампа. В связи с обширной территорией страны и невозможностью добраться до пунктов голосования каждый совершеннолетний американец имел возможность заранее отправить свой голос в конверте.

Belarusian «белорусский» (2020) – (a person) from Belarus. Belarusian было выбрано из-за митингов в Беларуси, которые начались 9 августа 2020 г., после президентских выборов.

**Социокультурные реалии — 3 ед. (18%)**

**Июнь (2020):** black lives matter – это название американского движения, борющегося за права темнокожего населения. Оно набрало обороты после убийства Джорджа Флойда полицейским в конце мая.

**Июль (2020):** cancel culture (культура отмены) — the practice of excluding somebody from social or professional life by refusing to communicate with them online or in real life, because they have said or done something that other people do not agree with. Это словосочетание обозначает публичную критику или бойкот известных личностей или компаний из-за их поведения, в связи с их обидными или неподобающими высказываниями.

*BIPOC (black, indigenous and people of color)* — аббревиатура для обозначения темнокожих людей, представителей коренного населения и людей, не относящихся к белой расе.

**Экология — 2 ед. (12%)**

В свою очередь, в отчет также вошли два слова, связанных с экологией — Bushfire и Net zero.

**Январь:** Bushfire — a fire in a large area of rough open ground, especially one that spreads quickly. Начало 2020 г. они охарактеризовали словом bushfire, которое обозначает в переводе «разрушительный лесной пожар». Упомянута Австралия, которую охватили пожары в начале года. В результате пожаров погибли более 3 миллиардов животных

*Net zero* («максимальное сокращение выбросов в атмосферу») — in which the harmful gases produced by a particular company, region or country have no impact on the climate because they have been balanced by actions that protect the environment. Стало словом месяца из-за обещания Китая полностью прекратить выброс двуокиси углерода в атмосферу к 2060 г. Этим словом обозначают цель максимально сокращать выброс парниковых газов и внедрять методы их поглощения из атмосферы (например, с помощью восстановления лесов).

**Медицина/здравоохранение — 8 ед. (47%)**

К этой тематической группе относятся 7 слов из списка Оксфордского словаря 2020 г. и 1 слово 2021 г. — *vax* («вакцина», «вакцинация», касающихся коронавируса и пандемии).

**Март (2020): Coronavirus (коронавирус)** – a type of virus that can cause pneumonia and other diseases in humans and animals. Именно в этот месяц так стали массово называть новый тип коронавирусной инфекции SARS-CoV-2. В марте Всемирная организация здравоохранения объявила, что он вызвал пандемию. Количество упоминаний слова «коронавирус» в Интернете в 2020 г. возросло в 570 раз по сравнению с 2019-м. До этого оно встречалось только в профильной медицинской литературе и научно-исследовательских работах. На сегодняшний день каждое тысячное слово во всех онлайн-публикациях связано с коронавирусом и другими схожими по семантике словами.

**Апрель (2020)** специалисты определили тремя понятиями: **COVID-19**, **lockdown** («локдаун») и **social distancing** («социальное дистанцирование»).

COVID-19 a disease caused by a coronavirus that was first reported in 2019 and became a pandemic. Составители Оксфордского словаря утверждают, что единственным настоящим неологизмом, появившимся в английском языке из-за коронавируса, является сокращение Covid-19. Сам термин «coronavirus» появился в 1968 г., а в Оксфордский словарь был включен в 2008 г.

**Lockdown** — an official order to control the movement of people or vehicles because of a dangerous situation («режим изоляции», вводимый в ряде стран из-за ситуации с коронавирусом). Согласно словарному определению, **«локдаун»** — это существительное, которое обозначает «введение жестких ограничений на совершение поездок, взаимодействие в обществе и на доступ к общественным местам». Эти ограничительные меры были направлены на сдерживание, которые принимали власти всего мира для снижения распространения COVID-19».

**Social distancing** – the practice of keeping a safe distance between yourself and other people in order to prevent the spread of disease. Стало словом месяца из-за вызванного пандемией требования соблюдать социальную дистанцию. Она должна составлять не меньше метра.

**Май:** reopening — the act of a shop, theatre, etc. opening again after being closed for a period of time. Это слово означает возобновление работы или открытие границ после ослабления карантина. В России и Европе ограничения стали снимать как раз в мае 2020 г.

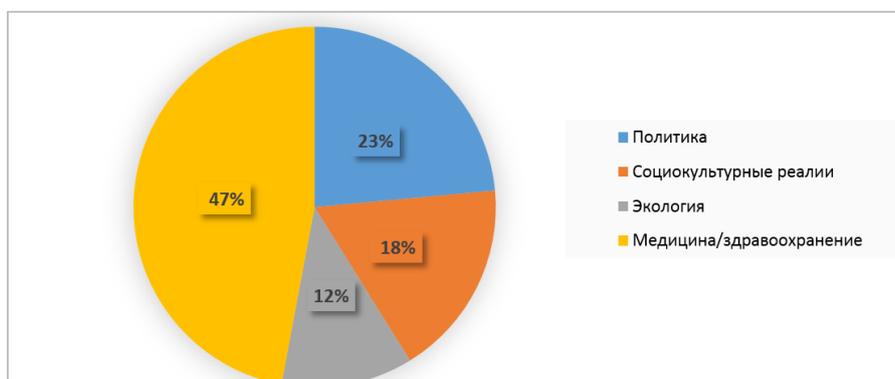
**Сентябрь (2020): moonshot** — это слово переводится как «полет на Луну», но его также используют в значении «амбициозный и инновационный проект». Название «Moonshot» получила программа британского правительства, в рамках которой в стране планируют наладить массовое ежедневное тестирование на COVID-19. Премьер-министр Великобритании Борис Джонсон объявил об этой программе в начале сентября.

**Октябрь:** superspreader – a person with a disease who spreads it to a much larger number of people than average. Суперраспространитель — это организм, который с легкостью может заразить окружающих.

**2021.** Составители Оксфордского словаря английского языка выбрали слово *vax* («вакцина», «вакцинация», «вакцинировать»). *Vax* — сравнительно редкое слово, но к сентябрю 2021-го его стали употреблять в 72 раза чаще по сравнению с сентябрем 2020. Нет слова, лучше отражающего атмосферу уходящего года, чем «*vax*», — отмечают авторы доклада [Медуза: эл. ресурс].

Результаты проведенного анализа представлены в следующей диаграмме:

### Лексико-семантическая классификация «слов года»



#### Выводы:

Проведенный нами лексико-семантический анализ «слов года» в период 2020–2021 гг. позволил выявить тематические группы, которые находятся в фокусе внимания британского общества с начала XXI в. Слова года, связанные с темами политики (23%) и медицины (47%), являются наиболее востребованными и возглавляют представленные словарями списки слов уходящего года. Социальные и экологические проблемы в совокупности составляют 30%

Большой Оксфордский словарь — признанный авторитет в эволюции английского языка за прошедшее столетие. В XXI в. Издательство Оксфордского университета остается ведущим издателем пособий по английскому языку, а также справочных пособий, словарей, толковых, тематических, специализированных и переводческих. Проект «Слово года» еще более укрепил его позиции среди лексикографических изданий мира.

#### Литература

1. Дудкина В. Г. «Слово года» в милитарном английском в сопоставлении с общеупотребительным: выделение и частотно-семантический анализ // Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. 2021. № 2. С. 71–79.
2. Иссерс О. С. В поисках общего словаря: дискурсивные практики новейшего времени через призму проектов «Слово года» // Политическая лингвистика. 2014. № 4 (50). С. 48–53.
3. Николаева Е. В. «Слова года» как лингвокультурные концепты // Филологические науки. Вопросы и теории практики. 2017. № 10(76): в 3 ч. Ч. 1. С. 154–157.
4. Ступин Л. П. Лексикография английского языка: учеб. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 1985. 167 с.
5. Стекольников Н. В. Слово как знак времени (социолингвистический аспект) // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2017. № 1. С. 27–31.
6. Gesellschaft für deutsche Sprache: [сайт]. URL: <https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres> (дата обращения: 29.09.2021).
7. Oxford Languages: [сайт]. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/> (дата обращения: 15.11.2021).
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2005.
9. URL: <https://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres> (дата обращения: 29.09.2021)
10. URL: <https://puzzle-english.com/puzzle-blog/oxford-word-of-the-year-2020> (дата обращения: 29.10.2021).
11. URL: <https://meduza.io/feature/2021/11/01/oksfordskiy-slovar-vybral-slovo-goda-vax-vaktsina-vaktsinatsiya-vaktsinirovat> (дата обращения: 09.10.2021).
12. URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/>

УДК 821.58

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-302-304

**ТЕМА ЛЮБВИ В РОМАНЕ «СТЕКЛО»  
СОВРЕМЕННОГО ХРИСТИАНСКОГО ПИСАТЕЛЯ БЭЙ ЦУНЯ**

© Дышенов Александр Валерьевич

магистр китайской филологии, ассистент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

mr.graf3@gmail.com

Рассматривается тема любви в романе «Стекло», которая, не являясь основной, все же показывает практическое применение христианского осмысления данного явления в жизни человека. В начале статьи приводится небольшое ознакомление с философскими попытками объяснения «любви». Современный китайский писатель Бэй Цунь, будучи христианином, предлагает читателю свое понимание и через отношения героев показывает сущность христианской любви, в основе которой лежит жертва Бога как максимальное выражение Его любви.

**Ключевые слова:** китайский писатель, Бэй Цунь, любовь, христианство, современная литература.

LOVE THEME IN NOVEL “GLASS” BY CONTEMPORARY CHRISTIAN WRITER BEI TSUN

*Aleksandr V. Dyshenov*

Master's Degree student, assistant lecturer,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

mr.graf3@gmail.com

The article deals with the theme of love in the novel “Glass”, which, not being the main one, nevertheless shows the practical application of the Christian understanding of this phenomenon in human life. At the beginning of the article, there is a brief introduction of philosophical attempts to explain “love”. The modern Chinese writer Bei Cun, being a Christian, offers to the reader his understanding, and through the relationship of the characters of the novel, shows the essence of Christian love, which is based on the sacrifice of God, as the maximum expression of His love.

*Keywords:* Chinese writer, Bei Cun, love, Christianity, modern literature.

Тема любви является одной из ведущих в философских размышлениях, произведениях искусства и памятниках истории. Человек продолжает исследование этого явления, объясняя его по-разному: дикая, стихийная сила полового влечения (в языческом фаллизме); стремление к совершенной полноте бытия (по Платону); всепроникающая космическая сила, делающая человека непобедимым в эпоху Возрождения; для Гегеля любовь не уникальное переживание, а форма нравственной связи двух индивидов [1971, с. 116]; любовь Фрейда воплощается в первобытной сексуальности, будучи основным стимулом развития человека [2015, с. 231]. Представления о любви как об ответственности не только за себя, но и за других пронизывают произведения философов XX в.: «Если ваша любовь безответна, т. е. если ваша любовь не порождает любовь; если, проявляя свою любовь, вы не добились ответа и не стали тоже любимы, значит, ваша любовь немошна, значит, она не удалась» [Маркс, 1984, с. 178]. У Эриха Фромма: «...любить значит прежде всего давать, а не получать... делиться... своей радостью, своими интересами, своими мыслями, знаниями, своим настроением, своей печалью — всеми проявлениями своей жизни» [1990, с. 80].

Классическая типология видов любви выработана еще в античности, подразделяется на:

- **филия** (от греч. симпатия) — духовная, открытая любовь, основанная на сознательной симпатии и свободном выборе человека;
- **сторге** (от греч. привязанность) — порождает чувство семейно-родового единения: любовь между родителями и детьми, между мужем и женой, гражданами Отечества;
- **агапе** (от греч. любовь к ближнему) или разумная любовь, возникающая из оценки какой-либо особенности любимого человека. В христианстве братские отношения верующих между собой, основанные на убеждении и сознательном решении;
- **эрос** (от греч. любовь-страсть) — названа по имени бога любви Эроса, олицетворяет любовное влечение, сексуальность и страстное чувство.

Современный писатель Бэй Цунь (北村, 1965 г.р.), будучи человеком с христианским мировоззрением, транслирует христианское понимание любви, которое имеет начало в Боге: «Бог — есть любовь» (1 Ин.4:16). Говоря о божьей любви, веря в ее максимальное выражение, совершенное на кресте Голгофы, христиане верят, что в этом заключается суть любви — в жертвенности, способности отдать самое ценное — жизнь.

Тема любви между мужчиной и женщиной упоминается в романе много раз. Не являясь главной, она все же наглядно демонстрирует читателю важность мировоззрения и его влияния на человека, в частности на отношения с противоположным полом. В романе любовь коснулась всех героев: Цянь и Датэ, Чэнь Чунь и Датэ, Цянь и Ли.

Отношения «самой красивой девушки университета» Цянь и поэта Датэ, начавшись в университете, продолжались несколько лет; они жили вместе, но не были женаты. Цянь любила Датэ, он же изменял ей. Считая себя достойной любви, она не может простить его неверности, в корне которой лежит вера в существование идеальной женщины и поиск ее. Датэ ломает ее мировосприятие, где Цянь привыкла видеть себя самой лучшей. Считая себя обманутой, она решается на ответную измену. В итоге максимальным выражением ее любви, апогеем их отношений стала сцена соблазнения Цянь самого близкого человека для Датэ — его друга Ли: «Цянь говорит: давай быть вместе, я отдам себя тебе и предам Датэ» [Бэй Цунь, 2003, с. 37]. Отношения Цянь с Датэ в конце концов прекратились.

Подруга Цянь — Чэнь Чунь, ей Датэ понравился с их знакомства в университете; свидетельница развития их романа, она тайно любила его. Дождавшись, когда Датэ остался один, стала его женой: «Ты правда любишь Датэ? Она сказала: Да, я люблю его. Я вновь спросил: А Ли? Почему ты не выбрала Ли? Чэнь Чунь помолчала немного и сказала: Датэ дает спокойствие, он может сделать то, что захочет» [с. 70]. Отношение Чэнь Чунь к Датэ во многом напоминает опыт Цянь: основанная на главенстве принципа «получение», ее любовь требовательна к нему и зависит от него, сможет ли он «сделать»; она часто ссорится с ним за его внимание к другим женщинам. Чэнь Чунь постоянно пытается исправить его в соответствии с созданным ее воображением «идеальным Датэ». В конце концов она понимает бесполезность этих попыток: «Сегодня, я точно очнулась. Вы все, на самом деле лишь подлецы и хуже злодеев. Злодеи спят с женщинами, но хотя бы переживают за своих жен. А этот, по фамилии Ло [Датэ], когда я обнаружила его с этими тайными делами, начал кипеть злобой, как будто это я преступила закон. Вот — поэты, вот — Датэ, вот это — вы» (с. 106).

Подобное мировоззрение, где центр всего — это «Я» и удовлетворение «моих» нужд, приводит к разводу Чэнь Чунь с первым мужем, а позже и с Датэ. Чэнь Чунь, как и Цянь, говоря в абсолютных величинах, не любит самого Датэ, она любит созданный ею образ, и чем больше различий находится между ним и реальным Датэ, тем больше и разочарование.

Любил ли Датэ Цянь и Чэнь Чунь? Его модель любви схожа с их: как они любили образ и искали его в человеке, так и Датэ любит некий идеал женщины, и ищет его во всех;

насколько от него требовали воплощения идеала мужчины, настолько же он требует воплощения идеала женщины: «Брат, я даже во сне хочу любить только одну. Она чиста как ангел или, по крайней мере, поцелована им. Она красива, добра, наивна, не зла, она даже не знает, что такое ревность; а если увидит, что я стал никчемным, тело не может больше заниматься любовью, разум не может писать стихов, уста — говорить, глаза — видеть, она по-прежнему будет любить меня, потому что она может услышать голос моей души. Она знает, что в моем сердце колыхнется одно слово — искренность. Скажу тебе, такую девушку я буду любить всю жизнь, даже отдам жизнь! Но, где же она?» (с. 35).

На примере Ли читателю открывается иное понимание любви. Ли любит Цянь, его отношение к ней, понимание самого этого явления отлично от других героев. Ли благоговейно относится к любви, для него это святое, он не может посредственно делиться этим даже с Датэ, даже непосредственно с самим объектом любви — с Цянь. Любовь Ли выражается в отдаче самого себя во благо любимого человека, его любовь жертвенна. Ли не препятствует союзу Цянь и Датэ, видя ее любовь к последнему, помогает им, примиряет их несколько раз. Когда Цянь после расставания с Датэ собирается улететь в США, Ли уговаривает ее остаться. Сначала он просит об этом ради Датэ, даже в эту минуту думая о друге и его счастье. Ли понимает, что это безразлично ей, и открывается. «Когда она встала и собралась уходить, Ли вдруг сказал: мне нужно тебе что-то сказать. Цянь спросила: Что? Ли ответил: Я правда люблю тебя» (с. 56). Любовь Ли ищет возможности «любить», а не «быть любимым», его любовь не зависит от ее действий, достаточно самого факта существования Цянь.

Во всем мраке несчастливой или безответной любви о возможности существования выхода из любовного «тупика» читатель услышит из уст Цянь. Приняв христианство в Америке, она вдруг понимает причину краха ее отношений с Датэ: «Если бы я была достаточно хороша, достойна любви Датэ, он бы любил меня, любил бы меня одну. Он же ищет совершенства, это я плоха, я слишком далека от его идеала» (с. 53). В этих словах чувствуется начало великих перемен в человеке — осознание своих недостатков; пошатнулась та система мировоззрения, где основа жизни человека, центр мира и бытия — это он сам. Подобное открытие приводит человека к поиску совершенства, которое лично Цянь нашла в Боге.

Бэй Цунь не развивает дальше любовную линию в романе, герои так и не узнают радостей семейной жизни. Датэ захочет вернуть Цянь, но поймет, что для нее теперь важнее всего — проповедь Евангелия, чему последует и Ли после своего обращения. Любовь между мужчиной и женщиной свята и богоугодна, однако автор романа обращает взор читателя на другую форму любви — любви Бога к человеку и ответу человека Богу.

### Литература

1. Бэй Цунь. Стекло. Шанхай, 2003.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. Т. 2 [М]. М.: Институт философии АН СССР, Мысль, 1971.
3. Фрейд З. Я и оно [М]. М.: Азбука, 2015.
4. Маркс К. Энгельс Ф. Избранные произведения. В 9 т. Т. 1. М.: Политиздат, 1984.
5. Фромм Э. Искусство любить. М.: Педагогика, 1990.

УДК 811.111

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-305-309

## АВСТРАЛИЗМЫ КАК НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ МАРКЕРЫ ИДЕНТИЧНОСТИ В АВСТРАЛИЙСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© **Иванов Сергей Евгеньевич**

магистрант 2-го курса  
satournfan1@gmail.com

© **Черкун Елена Юрьевна**

кандидат филологических наук, доцент  
tscherkun@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

В статье рассматривается австралийский вариант английского языка и особая лексика, используемая жителями континента, — австрализмы в качестве национально-культурных маркеров идентичности. Рассматриваются понятия идентичности и этнической идентичности. Приводится сравнение австралийского и британского вариантов английского языка. Показаны примеры топонимической и зоосемной австралийской лексики и ее происхождение.

**Ключевые слова:** идентичность, этническая идентичность, австрализм, австралийский вариант английского языка.

## AUSTRALIANISMS AS NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY MARKERS IN AUSTRALIAN ENGLISH

*Sergei E. Ivanov*

Master's Degree Student  
satournfan1@gmail.com

*Elena Yu. Cherkun*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
tscherkun@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

This article looks at Australian English and australianisms – unique vocabulary used by the inhabitants of the continent – as national and cultural markers of identity. Terms “identity” and “ethnic identity” are mentioned. A comparison between Australian English and British English is drawn. Examples of Australian toponyms and zoological terms are given with their etymology.

*Keywords:* identity, ethnic identity, australianism, Australian English.

По определению В.Г. Николаева, идентичность — это «психологическое представление человека о своем Я, характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самоидентичности и целостности». Различают такие типы идентичности, как социальная (отождествление себя с социальной позицией или статусом), культурная (отождествление себя с культурной традицией), этническая (отождествление себя с определенной этнической группой) и групповая (отождествление себя с той или иной общностью или группой) [1998, с. 238].

По определению Л. И. Науменко, этническая идентичность — это эмоционально-когнитивный процесс осознания принадлежности человека к какой-либо этнической общности, являющийся проекцией на сознание людей существующих этнических связей и проявляющийся в виде этнонима [2010, с. 142].

Австрализм — это сложное образование, являющееся ограниченной частью литературного словаря австралийцев и пронизывающее лексическую ткань субстандартных слоев лексики [Орлов, 1978, с. 18].

Цель статьи — рассмотреть австралийскую лексику с точки зрения национальной идентичности на примере 26 топонимических и зоосемных терминов.

**Австралийский вариант английского языка**, или **AusE** — один из основных вариантов английского языка, преимущественно используемый в Австралии. Хотя английский язык не имеет официального статуса в Конституции Австралии, австралийский английский де-факто является официальным языком Австралии и родным языком большинства населения. На развитие и становление австралийского варианта английского языка повлияло несколько важных факторов, в частности история континента и географическое положение. Расхождения австралийского варианта с британским начались после основания колонии Новый Южный Уэльс в 1788 г., а факт того, что австралийский вариант отличается от британского, был признан в 1820 г.

Свое начало австралийский вариант английского языка берет в XVIII в. в британской колонии Новый Южный Уэльс. В середине XIX в. в Австралии началась «золотая лихорадка», поспособствовавшая большому притоку иммигрантов из разных стран, в т. ч. из Соединенных Штатов Америки, что также повлияло на развитие и обособление австралийского варианта. Также колонизаторы заимствовали лексику из языков австралийских аборигенов.

По мере развития австралийского варианта английского языка начали выделять и его собственные разновидности:

- *Cultivated Australian* — имитирует речь образованного населения Великобритании и воспринимается как «искусственный».
- *Broad Australian* — противоположность «культивированной» разновидности, присущая людям из малоразвитых районов Австралии.
- *General Australian* — наиболее широко распространенная разновидность, на которой говорит большинство населения страны [Ощепкова, 2004, с. 73].

Рассмотрим далее некоторые частные случаи австралийской топонимической и зоосемной лексики.

#### *Зоосемная лексика*

В данной группе представлены различные виды животных Австралии: млекопитающих, птиц, рептилий, беспозвоночных. Большая часть из них — эндемики. Из млекопитающих на континенте живут утконосы, ехидны, сумчатые кроты, кенгуру, коалы. На материке проживает около 800 видов птиц. Почти 350 из них не встречаются в других частях планеты. Среди животных Австралии достаточно большое количество видов рептилий.

1. Названия млекопитающих. Данная группа представлена млекопитающими-эндемиками Австралии, в частности видами сумчатых, распространенных по всей территории Австралии.

- Валлаби — группа видов сумчатых млекопитающих из семейства кенгуровых. Название происходит из языка даруг, однако с 19-го в. за животным прижилось и другое прозвище — «brush-kangaroo».
- Вомбат — семейство сумчатых млекопитающих из отряда двурезцовых, обитающих в Австралии. Название животного пришло в английский из языка даруг.

• Динго — эндемик Австралии, вторично одичавшая домашняя собака. Название происходит из языка даруг, однако в других языках аборигенов данный вид назывался иначе: двэр-да, миригунг, вангибирри.

• Квокка — единственный представитель рода *Setonix* семейства кенгуровых. Название «квокка» пришло из языка ньюнгар.

• Кенгуру — животные из отряда двурезцовых сумчатых млекопитающих. Данные животные являются эндемиками Австралии, и само слово «кенгуру» происходит от «гангурру» языка гуугу ймитир. Со словом «кенгуру» связана легенда, согласно которой исследователи Джеймс Кук и Джозеф Бэнкс, увидев животное, спросили у местных жителей, как оно называется. Ответ «кенгуру» был воспринят исследователями как «я не знаю/я не понимаю».

• Коала — вид сумчатых, обитающий в Австралии, единственный современный представитель семейства коаловых. Название происходит от слова «гула» языка даруг, что в переводе означает «без воды».

• Утконос — эндемик Австралии, водоплавающее млекопитающее отряда однопроходных. Английское название этого животного «platypus» происходит от греческого *plátupous* — «широконогий».

Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть названий млекопитающих, обитающих в Австралии и являющихся эндемиками континента, имеют свои корни в языках аборигенов.

2. Названия рыб и птиц. Материал для исследования показал наличие небольшого количества рыб и птиц, распространенных в пределах континента, имеющих при этом названия, пришедшие из языков австралийских аборигенов.

• Бубук — вид совообразных, обитающий в Австралии, Новой Гвинее, на острове Тимор. Существует несколько версий происхождения данного названия, по одной из которых слово «бубук» имеет корни в языке даруг, на котором говорили аборигены юго-востока континента.

• Воббегонг — семейство хрящевых рыб отряда воббегонгообразные. Считается, что название пришло из языка даруг и переводится примерно как «лохматая борода».

• Баджаригар — вид птиц из семейства попугаеобразных. Распространен по всей территории Австралии. У английского названия данного вида птиц есть несколько теорий происхождения: по одной из них изначальное название «гиджирригаа» из языка гамилараай было адаптировано в английском языке. Коренные народы Нового Южного Уэльса называют птицу «бетчерига», что можно примерно перевести как «хорошая еда».

• Гала — птица семейства какаду. Распространен по всей территории Австралии, а также в Тасмании, куда был завезен человеком. Название «гала» адаптировано от «гилаа», пришедшего из диалекта ювалараай языка аборигенов гамилараай.

Большое количество названий австралийских птиц и рыб не имеют корней в языках аборигенов; в основном эти животные, обитающие в Австралии, были названы учеными из Британии, прибывшими на континент в период колонизации, которые впервые обнаружили и описали представителей воздушной фауны континента.

Рассмотрим следующую группу австрализмов — топонимы.

#### *Топонимическая лексика*

Большую часть топонимов Австралии составляют мемориальные топонимы. Многочисленны и описательные топонимы, характеризующие природные свойства объекта. Также на материке распространены топонимы, имеющие корни в языках аборигенов.

1. Начнем рассмотрение данной группы с обозначения названий австралийских штатов:

- Виктория — штат Австралии, расположенный на юго-востоке континента. Как и штат Квинслэнд, штат Виктория был назван в честь британской королевы Виктории.
- Квинслэнд (Queensland, досл. «Земля королевы») — штат Австралии, расположенный на востоке континента, севернее Нового Южного Уэльса. Штат был назван в честь королевы Виктории, подписавшей акт об отделении территории Квинслэнда от Нового Южного Уэльса.
- Новый Южный Уэльс — штат Австралии, расположенный на юго-востоке континента. Свое название территория получила от английского исследователя Джеймса Кука — изначально она носила название Новый Уэльс.
- Тасмания — островной штат Австралии. Остров был назван в честь голландского путешественника Абея Тасмана, впервые описавшего остров и его местоположение в 1642 г.

Можно сделать вывод о том, что австралийские штаты были названы британскими колонизаторами уже после заселения континента, а потому имеют мемориальный характер.

2. Следующей важной группой топонимов являются названия австралийских городов.

- Вуллонгонг — город, расположенный в регионе Иллавара штата Новый Южный Уэльс. Название имеет корни в языке народа таравал и имеет несколько переводов на английский: «моря юга», «песнь моря», «звук волн», «пять островов», что связано с его местоположением и статусом порта.

- Канберра — столица Австралии, расположенная на юго-востоке континента. Крупнейший город Австралии, название которого напрямую происходит из языка аборигенов нгуннавал. По разным теориям, «камбера» или «канберри», от которых произошло нынешнее название города, переводится как «место встречи», либо «женская грудь»: этот перевод связан с местоположением города между двумя горами Блэк-Маунтин и Эйнсли.

- Мельбурн — столица штата Виктория, второй по численности населения город Австралии. Город получил свое название в 1837 г. по названию резиденции премьер-министра Великобритании Уильяма Лэмба, второго виконта Мельбурнского.

- Сидней — крупнейший город Австралии, находящийся на юго-востоке континента, бывшем регионе обитания аборигенов даруг. Свое нынешнее название Сидней получил в честь министра колоний Великобритании Томаса Сиднея в год своего основания — 1788.

Названия городов Австралии имеют как коренное, так и британское происхождение, при этом города с британскими названиями являются мемориальными топонимами.

3. Перейдем к названиям австралийских рек и гор:

- Бартл-Фрир — высочайшая точка штата Квинслэнд, названная так в 1873 г. в честь сэра Генри Бартла Эдварда Фрира, губернатора индийского города Бомбей (ныне — Мумбаи) в 60-х гг. XIX в.

- Дарлинг — третья по протяженности река Австралии, протекает по территории штата Новый Южный Уэльс. Получила свое название в честь сэра Ральфа Дарлинга, губернатора штата Новый Южный Уэльс с 1825 по 1831 г.

- Косцюшко (Костюшко, австралийское произношение — Козиоско) — высочайшая гора Австралии. Первым человеком, поднявшимся на вершину горы, был польский путешественник Павел Эдмунд Стшелецкий, впоследствии назвавший пик в честь выдающегося военного и политического деятеля Речи Посполитой Тадеуша Костюшко.

- Локлан — река, протекающая по территории Нового Южного Уэльса и входящая в бассейн рек Муррей — Дарлинг. Была обнаружена в 1815 г. исследователем Джорджем Эвансом и названа так в честь Локлана Макурри, пятого губернатора штата Новый Южный Уэльс.

• Маррамбиджи — вторая по протяженности река Австралии, проходящая по территории Нового Южного Уэльса. Название пришло из языка вираджури и означает «большая вода».

• Муррей — первая по протяженности река Австралии, протекающая на юго-востоке континента. Свое название получила в честь сэра Джорджа Мюррея, министра обороны и колоний Великобритании той эпохи.

Таким образом, можно проследить, что подавляющее большинство рек и гор Австралии являются мемориальными топонимами, названными в основном в честь видных политических деятелей Британии.

Приведенные выше примеры иллюстрируют, насколько часто была заимствована лексика из языков аборигенов при назывании городов и населенных пунктов, а также представителей австралийской фауны. Из представленных примеров 13 имеют корни в различных языках коренных народов Австралии. Помимо этого на некоторые названия повлияли и исторические факторы, связанные с колонизацией Австралии британскими поселенцами, а также британскими и европейскими исследованиями континента.

### **Литература**

1. Науменко Л.И. Идентичность этническая // Образовательная политика. 2010. № 5–6(43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-etnicheskaya> (дата обращения: 20.11.2021).
2. Николаев В.Г. Идентичность // Культурология. XX век: Энциклопедия. В 2 т. Т. 1 / гл. ред. и сост. С.Я. Левит. СПб.: Университетская книга; Алетейя, 1998. С. 237–239.
3. Орлов Г. А. Современный английский язык в Австралии. М., 1978.
4. Ощепкова В. В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М.; СПб.: ГПОССА/КАРО, 2004. 336 с.
5. Шахбагова Д. А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка. М.: Высшая школа, 1982. 128 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
7. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New York: Prentice-Hall, 1963. 147 p.

УДК 372.882

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-310-314

**РЕЦЕПЦИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТЕКСТА  
СОВРЕМЕННЫМ ШКОЛЬНИКОМ**

© Казакова Мария Семеновна

кандидат филологических наук  
учитель русского языка и литературы,  
Селенгинская гимназия  
Россия, пос. Селенгинск  
virovaya35@mail.ru

Рассматриваются особенности понимания шестиклассниками авторского замысла сказки-были М. М. Пришвина «Кладовая солнца» (1945). Подробно анализируется ее жанрово-стилевая специфика, основанная на смешении сказочного и реального. Уделяется внимание одной из главных мыслей писателя, воплощенной в «Кладовой солнца», — ответственности человека за все живое на Земле. Автором статьи разработана система вопросов, которые выявляют у обучающихся степень понимания нравственно-этического содержания философской сказки. Ставится проблема ограниченности читательского и жизненного опыта шестиклассников, не позволяющего им в полной мере постичь авторский замысел произведения Пришвина. Предлагаются пути преодоления проблемы поверхностного восприятия текста, связанные с развитием навыков осознанного чтения и актуализацией роли книги в самовоспитании юных читателей.

**Ключевые слова:** рецепция, М. М. Пришвин, сказка-быль, жанр, авторская идея, читатель.

## CLASSIC TEXT RECEPTION BY MODERN STUDENT

*Maria S. Kazakova*

Cand. Sci. (Philol.)  
Russian Language and Literature Teacher  
Selenginskaya gymnasium  
Selenginsk, Russia  
virovaya35@mail.ru

The article examines the peculiarities of understanding the idea of the fairy tale by M. Prishvin – reality “Pantry of the sun” (1945) by sixth graders. Its genre specificity, based on the mixture of the fabulous and the real styles, is analyzed in detail. Attention is paid to one of the main thoughts of the writer, embodied in the “Pantry of the Sun” - a man is responsible for all life on earth. A system of questions that identify reading comprehension from the ethical point of view is developed by the author of the article. The problem of the limited reading and life experience of sixth graders, which does not allow them to comprehend the author's intention, is posed. Ways of overcoming the superficial perception problem of the text such as the skills of conscious reading development and the book's role actualization in the self-education of young readers are proposed.

*Keywords:* reception, M. M. Prishvin, fairy tale-reality, genre, author's idea, reader.

Рецепция художественного произведения — сложный, многогранный процесс, структура и направление которого, с одной стороны, заложены в художественном произведении; с другой стороны, процесс восприятия предполагает творческую деятельность читателя, которая обусловлена его индивидуальным опытом и знаниями.

Современному школьнику, читающему мало и неохотно, отделенному от событий художественного повествования временным барьером, сложно понять глубокий смысл, скрытый в художественном произведении.

Как показывают работы эстетиков, литературоведов, психологов, существенную роль в восприятии произведений литературы играет жанровое обозначение. Писатель, давая такое обозначение, «программирует» восприятие читателя. Так, жанр своего произведения М. Пришвин определяет как «сказку-быль»: сюжет будущего произведения писатель «подсмотрел» во время эвакуации в Ярославскую область, где наблюдал за жизнью девочки и мальчика, оставшихся без родителей — Сони и Бори. Именно их характеры и жизнь положены в основу образов Насти и Митраши.

Название для нового произведения родилось не сразу. Варианты «Золотая Курочка и Мужичок в мешочке», «Друзья», «Блудово болото», «Правда Антипыча» и другие не отражали главной мысли сказки и писателя не устраивали. Тогда он обратился к исследованиям о торфяных болотах, изученным им ранее, из которых и позаимствовал метафору «кладовая солнца». Это название очень точно передавало главную идею произведения: природа, подобно кладовой, полна не только полезных и необходимых для жизни человека продуктов, наполненных энергией солнца, но и способна наполнить душу человека добротой и любовью. Вечные законы жизни природы, усвоенные человеком, учат его жить в гармонии с природой, делают счастливым, открывают истинный смысл жизни.

Присутствие в жанровом определении произведения слова «сказка» настраивает читателя на наличие в повествовании вымысла, выполняющего, как правило, не столько развлекательную, сколько поучительную функцию. Слово «быль» указывает на то, что описываемые события происходили в реальности. Таким «переплетением» сказочного и реального Пришвин стремится не только предвосхитить читательскую реакцию, но и показать, что в реальной действительности можно увидеть сказочное, если уметь внимательно вглядываться в окружающее, понимать природу, осознавать свою ответственность за все происходящее в мире.

Главная проблема, которая лежит в основе произведения, — проблема выбора своего пути. Не случайно ссора ребят происходит у Лежачего камня: «Пришвин показал нам не только момент выбора пути двумя детьми, он показал нам путь человеческой мысли. Человечество всегда стоит перед выбором: пойти по старой, хорошо известной дороге или по новой, неизведанной тропе. Но эволюция, развитие всего человечества происходит именно потому, что находятся люди, выбирающие тонкую тропку исследователя или вовсе идущие вперед по бездорожью, чтобы проложить путь будущим поколениям. В этом глубокий философский смысл «Кладовой солнца» [Еремина, 2008, с. 159].

Е. Р. Боровская, С. А. Пошина [2010, с. 30] отмечают, что неприятности детей «начинаются с распри, которой придается звучание общечеловеческое и даже общемировое. Мир как христианская ценность попирается. Распря понимается как попрание мировой гармонии». Таким образом перед детьми открывается нелегкий путь к человечности. На нем очень важно найти свою дорожку и не сбиться с нее.

В самом начале произведения герои представлены положительными, они знают, по какой дороге идти: «И какие это были умные детишки! Если только возможно было, они присоединялись к общественной работе. Их носики можно было видеть на колхозных полях, на лугах, на скотном дворе, на собраниях, в противотанковых рвах <...> Не было ни одного дома, где бы жили и работали так дружно, как жили наши любимцы» [Пришвин, 1983, с. 217]. Это «знание» неосознанное — его детям примером собственной жизни передали родители: Настя и Митраша просто делают то, что делали отец с матерью, копируют их поведение, применяют в жизни навыки, привитые родителями, — и идут по верному пути.

Дети умеют жить общими интересами и устремлениями, стараются помогать взрослым. Тема «жизни для других» [Боровская, Пошина, 2010, с. 33] является ключевой для понимания главной идеи «Кладовой солнца». Именно эту тему раскрывает история соба-

ки Травки и волка Серого помещика. Серый помещик, несущий в мир только злобу и жестокость, по мысли писателя, олицетворяет собой вариант выбора ложного пути, ведущего к одиночеству и гибели: как сам волк не способен к жалости и доброте, так и мир не будет добр по отношению к Серому.

Травка в сказке-были теряет смысл существования вместе со смертью хозяина-друга, так как собака не представляет жизни без человека, которому служит верно, преданно и самозабвенно. Неся в мир любовь, Травка и в ответ ждет того же. Антипыч передает главный секрет своему другу — собаке, потому что она способна не только услышать его завет, но и воплотить в жизнь.

Не случайно именно Травка, хоть и не осознавая того, приходит на помощь Митраше. Ее готовность откликнуться на доброту и ласку, стремление помочь наглядно воплощают в сказке идею «жизни для других» как истинного смысла существования на земле.

До ссоры на Блудовом болоте Митраша и Настя живут мирно и слаженно, во всем помогая друг другу, выполняя всю работу вместе. Оттого и ладится у них любое дело. А сбиваются дети с истинного пути потому, что, оказавшись в лесу, поддаются личным интересам: Митраша «отчаянной и бессмысленной смелости», а Настя «забывает брата от жадности». Дети на время забывают главное и теряют человека в себе — уподобляются диким зверям: «Лось, обдирая осинку, с высоты своей спокойно глядит на ползающую девочку, как на всякую ползающую тварь. <...> Лось ее и за человека не считает: у нее все повадки обычных зверей, на каких он смотрит равнодушно, как на бездушные камни...» [Пришвин, 1983, с. 242].

На помощь детям приходит сама природа, потому что они знают ее и умеют слушать. В пылу ссоры ни Настя, ни Митраша не обращают внимания на предупреждающие знаки, которые им посылаются: карканье вороны, злой ветер, стоны сросшихся корнями сосны и ели. Выбравшись из беды, дети усваивают преподнесенный самой жизнью урок и, обогатившись опытом, снова выбирают верный путь, живя в гармонии с миром природы и человека, слушая друг друга. Любя все живое, дети несут в мир доброту и любовь. Так история Насти и Митраши, по замыслу Пришвина, раскрывает ту правду, что обещал «перешептать» Травке Антипыч — «правду вековой суровой борьбы людей за любовь» [Там же, с. 250]. Эта «правда» учит человека не поддаваться всему, что мешает любить в полную силу; учит не терять человеческого облика в любой жизненной ситуации. И маленькие герои произведения М. Пришвина «нашли в себе силы к смирению, и к концу пути как награду они обретают радость, гармонию и любовь. Мир понимается как торжество любви» [Боровская, Пошина, 2010, с. 42].

Основные «заветы», переданные М. М. Пришвиным читателям в сказке-были, можно сформулировать следующим образом:

- Кладовая солнца — кладовая природы, которая откроет свои дары только тому, кто способен оставаться человеком в любой ситуации.
- Человек несет ответственность за все живое на земле, чтобы помнить об этом, необходимо понимать, что сказочное — рядом, среди обыкновенных людей.
- Выбирая свой путь, важно не сбиться с пути в поисках своей дороги. Движение по настоящему пути — нелегкий путь к человечности.
- Природу нужно уметь слушать, слышать и любить.
- Чтобы научиться любить, нужно бороться с дурными качествами: жадностью, себялюбием.

На осмысление этой жизненной мудрости и были направлены вопросы, предложенные шестиклассникам после изучения на уроках литературы «Кладовой солнца». Вопросы теста для определения глубины осмысления произведения были разработаны нами самостоятельно с опорой на имеющиеся методические материалы по изучению «Кладовой

солнца» и рекомендации к изучению данного художественного произведения в курсе литературы по программе Г. С. Меркина.

Первый вопрос нашего теста мы посвятили пониманию жанровой специфики «Кладовой солнца». Остальные вопросы связаны с главной идеей произведения и нацелены на выявление степени глубины осмысления прочитанного. Вопросы 1–4 сформулированы в тестовом формате и имеют несколько вариантов ответов. Вопрос 5 предполагает самостоятельную формулировку ответа.

В опросе принимали участие 20 шестиклассников.

1. «Кладовая солнца» — сказка-быль. На что настраивает читателя это жанровое определение?

- А) подчеркивает, что в произведении есть сказочные мотивы;
- Б) обращает внимание читателя на неразрывную связь реального и волшебного;
- В) указывает на вымысел в произведении.

2. Какую проблему раскрывает ссора Митраши и Насти?

- А) проблему выбора своего пути;
- Б) проблему взаимоотношений сестры и брата;
- В) проблему упрямства.

3. Как вы думаете, какой смысл несет в себе рассказ о Травке?

А) раскрывает тему «жизни не для себя, а для других» (Травка преданно служит человеку);

- Б) показывает, как Митраша выбрался из болота;
- В) рассказывает о том, что собака — друг человека.

4. «Эта правда есть правда вековой суровой борьбы людей за любовь» [Пришвин, 1983, с. 250]. Любовь к чему или к кому имеет в виду писатель?

- А) любовь к людям;
- Б) любовь к природе;
- В) душевная щедрость;
- Г) все ответы верны.

5. Что значит «кладовая солнца»? Какой смысл вкладывает писатель в это словосочетание? Только ли о полезных ископаемых идет речь?

Анализ выполнения теста показывает, что шестиклассники хорошо поняли главную идею произведения, поэтому на вопрос 4 85% ребят ответили правильно: «правда вековой суровой борьбы людей за любовь» включает в себе и любовь к людям, и любовь к природе, и душевную щедрость.

Менее осмысленными шестиклассниками-читателями оказались проблема выбора своего пути (вопрос 2) и идея «жизни не для себя, а для других» [Боровская, Пошина, 2010, с. 33], воплощенная в истории собаки Травки (вопрос 3). Так, с вопросом 2 справились 40% ребят, а выбор неверных вариантов ответов составил 30 % и 30 %.

Вопрос 3 затруднил школьников: 55 % выбрали неправильный ответ, предположив, что рассказ о Травке раскрывает мысль писателя о том, что собака — друг человека. И только 30 % шестиклассников продемонстрировали глубокое понимание смысла данного эпизода. Следует подчеркнуть, что на уроках, посвященных сказки-были, идея о «жизни не для себя, а для других» [Боровская, Пошина, 2010, с. 33] в истории Травки не звучала — это самостоятельный опыт прочтения ребятами «Кладовой солнца».

Ответы на вопрос 1, нацеленный на осмысление жанровой специфики анализируемого произведения, показали, что большинство шестиклассников хорошо усвоили данный материал: 55 % дали верный ответ.

Наиболее сложным для понимания шестиклассниками оказался вопрос 5, на который ответ ребята формулировали самостоятельно. 20 % не ответили на поставленный вопрос,

в остальных ответах прозвучала мысль о богатствах природы вообще, об умении помогать друг другу, о кладовой человеческой доброты. Но ни один ответ не был полным, что позволяет, к сожалению, сделать вывод о поверхностном восприятии главной идеи произведения, обусловленном разными причинами, среди которых, на наш взгляд, — возраст читателей, отсутствие жизненного опыта и небольшой читательский опыт.

Как показывает проведенное исследование, читательский и жизненный опыт шести-классников не позволяет в полной мере осмыслить глубину произведения М.М. Пришвина. Для преодоления этой проблемы необходимо развивать навыки осознанного чтения, показывать юным читателям значение книги для воспитания лучшего в себе.

Вдумчивое чтение «Кладовой солнца», осмысление «правды жизни», завещанной писателем, — один из способов «подсказать детям путь к «себе лучшему», к преобразению души» [Боровская, Пошина, 2010, с. 42].

Об этом и мечтал писатель, создавая свое произведение. Так, в предисловии к изданию «Кладовой солнца» 1946 г. М. М. Пришвин писал: «Содержание обыкновенной сказки — это борьба человека-героя с каким-нибудь злодеем (Ивана-царевича со Змеем Горынычем). И в заключение борьбы непременно должна быть победа, и сказка в этом смысле есть выражение общечеловеческой веры в победу доброго над злым. С этой верой я проходил свой долгий литературный путь, с этой верой надеюсь его закончить и передать по наследству вам, мои молодые друзья и товарищи» [Пришвин, 1946, с. 2].

### Литература

1. Анализ художественных текстов: учебник и практикум для вузов / Л. А. Мосунова. М.: Юрайт, 2019. 228 с.
2. Бойкова М. Е. «Трудный путь человека к правде». Урок по сказке-были М. М. Пришвина «Кладовая солнца». Технология проблемно-диалогового обучения. VI класс // Литература в школе. 2015. № 2. С. 39–41.
3. Боровская Е. Р., Пошина С. А. Христианские ценности в «Кладовой солнца» М. М. Пришвина // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 4(19). С. 26–42.
4. Бородина В. А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 42 с.
5. Варламов А. Н. Михаил Пришвин: Биография. М.: Эксмо, 2010. 669 с.
6. Еремина О.А. Уроки литературы в 6 классе: книга для учителя. М.: Просвещение, 2008. 320 с.
7. Литература. 6 класс: поурочные планы по учебнику / под ред. В. Я. Коровиной; авт.-сост. С. Б. Шадрин. Волгоград: Учитель, 2012. 217 с.
8. Мосунова Л. А. Управление чтением художественного произведения как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С.135–152.
9. Пришвин М. М. Кладовая солнца // Пришвин М. М. Собр. соч.: в 8 т. Т. 5. М.: Художественная литература, 1983. С. 216–253.
10. Пришвин М. М. Кладовая солнца. М.: Правда, 1946. 48 с.
11. Соловьева Ф. Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 6 класс»: метод. пос. / сост. Г. С. Меркин. М.: Русское слово-учебник, 2012. 320 с.
12. Федорова Е. А. Проблема нравственного выбора в сказке-были М. Пришвина «Кладовая солнца» // Литература в школе. 2017. № 3. С. 2–5.

УДК 811.161.1'42  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-315-318

**НАУЧНАЯ ШКОЛА «ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ РЕЧИ»:  
СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

© **Омельченко Лилия Николаевна**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
liliya03-67@mail.ru

В статье дан обзор результатов деятельности научной школы «Функционально-смысловые типы речи», созданной в 1990-е гг. в Бурятском государственном университете профессором О. А. Нечаевой. В докторской диссертации ею разработана теория типов речи на логико-смысловой и функциональной основе. На методологию типов речи опирались в дальнейшем другие исследования в области теории текста и лингводидактики. Школой изучены семиотические, структурно-грамматические, лексико-семантические, прагматические свойства типов речи. В статье обозначены перспективы исследования функционально-смысловых типов речи.

**Ключевые слова:** теория текста, теория функционально-смысловых типов речи, описание, повествование, рассуждение.

**SCIENTIFIC SCHOOL “FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPES OF SPEECH”:  
STATE AND PROSPECTS**

*Liliya N. Omelchenko*  
Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
liliya03-67@mail.ru

The article is dedicated to reviewing the results of a scientific school “Functional-semantic Types of Speech” activity. The school was created by Professor Olga A. Nechayeva at Buryat State University in the 1990s. Theory prospects of speech types have become the methodological basis for many scientific studies in the field of theory of the text.

**Keywords:** theory of the text, theory of functional-semantic types of speech, description, narration, reasoning.

В условиях смены научных парадигм, которая наблюдается на рубеже веков, объектом исследования лингвистов является не язык как абстрактная система, а конкретные речевые практики говорящих. Академик РАН В. А. Плуноян [2018, с. 9] пишет в статье «Лингвистика в 21 веке: проблемы, перспективы, точки роста»: «понимание языка «как текста» становится одной из ключевых проблем, «которые определяют дальнейшее развитие лингвистики».

Лингвистика текста как самостоятельная область языкознания сформировалась в 70–80-е гг. XX в. (И. Р. Гальперин, Г. А. Золотова, О. И. Москальская, Т. М. Николаева, Г. Я. Солганик, З. Я. Тураева, М. Ю. Федосюк и др.). Изучение монологической речи в логико-смысловом и функциональном аспектах, дифференциация таких типов речи, как описание, повествование, рассуждение, было новаторским в монографии О. А. Нечаевой [1974, с. 24]: «В языке сложились определенные логико-смысловые и структурные типы монологического высказывания, которые используются как модели в процессе речевого общения. Такими типами высказывания, более широкими, чем предложение, но имею-

щими тоже стабильную структуру и оформляющими общесмысловое значение высказывания, являются построения в виде описания, повествования и рассуждения».

После защиты докторской диссертации [Нечаева, 1975] изучение типов речи было определено О. А. Нечаевой как особая теоретико-лингвистическая проблема. Определены параметры, на основе которых системно противопоставлены типы речи; анализируется синтаксическая семантика и стилистические особенности типов речи [Она же, 1999]. Член-корреспондент АПН СССР М. Р. Львов пишет, что теория типов речи получила «широкое признание среди лингвистов, психолингвистов, методистов родного и неродных языков» [1986, с. 3]. На методологию типов речи ссылались в дальнейшем другие авторы в области теории текста и лингводидактики: не только в диссертациях молодых исследователей из других вузов [Брысина, 2016; Каменская, 2013 и др.], но и в фундаментальных работах авторитетных ученых [Золотова, 1998; Чебанов, 1999 и др.], в вузовских учебных пособиях [Нечаева, 1989; Валгина, 2003 и др.].

Пермская школа функциональной стилистики изучает функционально-смысловые типы речи в стилистическом аспекте [Кыркунова, 2007; Трошева, 1999 и др.]. Важной вехой в распространении теории типов речи стало включение в Стилистический энциклопедический словарь русского языка большой статьи «Функционально-смысловые типы речи», в которой, ссылаясь на работы О. А. Нечаевой, указывается, что каждый тип речи «характеризуется определенной прагматической функцией, определенным типом логического содержания и типом структуры» [Стилистический..., 2003, с. 578].

Авторы коллективной монографии «Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания», изданной в СПбГУ, положили в основу своего исследования модели коммуникативной структуры предложений, составляющих типы речи; изучено усложнение «исходных языковых форм» того или иного типа в референтном и модальном аспектах; описаны разновидности рассуждения: объяснение, доказательство, инструкция [Функционально-смысловые..., 2017, с. 3].

Видя перспективы развития теории типов речи, О. А. Нечаева начинает работу по созданию в Бурятском пединституте имени Доржи Банзарова научной школы: с 1998 г. в целом защищено 11 кандидатских диссертаций по специальности «10.02.01 — русский язык» [Бохиева, 1998; Омельченко, 1998; Бурцев, 1999; Хандархаева, 1999; Панова, 2001; Николаева, 2002; Корпусова, 2003; Мисайлова 2005; Русакова, 2006; Варфоломеева, 2008; Смирнова, 2013]. Члены школы многоаспектно изучают закономерные свойства текстов разных типов, выделяемых на функционально-смысловой основе, их грамматические, прагматические, семантические, лексические, стилистические, семиотические свойства.

Научная новизна докторской диссертации В. М. Хамагановой «Структурно-семантическая и лексическая модель текста типа «описание» (проблемы семиотики и онтологии)» обусловлена тем, что в ней «впервые на основе изучения роли актантного ядра как семиотического свойства описательного текста и структурно-топологических параметров внеязыкового объекта описания в виде внеязыкового предметного ряда дана характеристика типа «описание» как средства выражения не только временных значений существования объекта действительности, но и его имманентного свойства — существования в пространстве» [Хамаганова, 2002, с. 3].

В 2022 г. защищена докторская диссертация Ю. Н. Варфоломеевой «Глагольное семантическое поле рецептивного пространства в текстах типа «описание» [2021, с. 33], в которой «исследование описательного текста проведено в трех парадигмах (функциональной, стилистической и жанровой) в соответствии с функционально-смысловой и лингвокогнитивной методологиями».

Таким образом, научная школа «Функционально-смысловые типы речи» внесла значительный вклад в разработку актуальной проблемы теории текста: многоаспектное ис-

следование категорий и типологии текста. Научной школой считается, как известно, «творческое объединение ученых разных поколений, объединенных принципами подхода к решению соответствующей научной проблемы, стилем работы, взглядами на развитие исследований в избранном научном направлении» [Алефиренко, 2005, с. 23]. По мнению Г. А. Дырхеевой [2004, с. 6], результаты исследований представителей научной школы О. А. Нечаевой показывают, что «анализ текста на функционально-коммуникативной основе способствует выявлению более глубоких структурно-семантических текстообразующих характеристик, и, следовательно, представляют значительный вклад в теорию речевых актов».

Научная деятельность школы продолжается. За последний период были изданы 4 монографии, статьи и учебные пособия; при поддержке гранта БГУ опубликована коллективная монография «Лингвистика текста: констатирующие тексты типа «описание» и «повествование», в которой авторы приходят к выводу, что «наличие у констатирующих текстов семиотических, логико-смысловых, структурно-грамматических, лексико-семантических регулярно повторяемых свойств... дает основание считать констатирующие тексты языковыми моделями, отражающими свойства целого класса текстовых конструкций» [Лингвистика..., 2011, с. 356]. В 2019 г. была проведена международная научно-практическая конференция «Современный текст: традиции и новаторство», посвященная 100-летию проф. О. А. Нечаевой, в которой приняли участие 90 филологов из России, Белоруссии, США, Китая, Монголии, Казахстана.

Предметом специального исследования должен стать в дальнейшем текст типа «повествование», изученный менее детально по сравнению с типом «описание», которому посвящены кандидатские и докторские диссертации. Модельные свойства «повествования», отражающие свойства целого класса текстовых конструкций, необходимо изучить не только в грамматическом и лексическом аспектах, но и в прагматическом и семиотическом. Особое внимание следует уделить прагматическим и лингвокогнитивным свойствам текстов типа «рассуждение», в которых связь языка и мышления проявляется наиболее последовательно. Структурно-смысловые разновидности рассуждения, вероятно, дифференцированы и в стилистическом аспекте. Контаминация функционально-смысловых типов речи и закономерности их сочетания в пределах целого текста также представляют научный интерес для дальнейшего изучения.

### Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учеб. пос. М.: Флинта; Наука, 2005. 416 с.
2. Бохиева М. В. Функционирование безличных предложений в описательном типе речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук, 1998. 25 с.
3. Брысина Т. Н. Определенно-личные предложения в типах речи в художественных текстах: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 18 с.
4. Бурцев О. П. Актантно-предикатные отношения в высказываниях описания и повествования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999. 24 с.
5. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пос. М., 2003. 280 с.
6. Варфоломеева Ю. Н. Семантика глагольных предикатов как свойство структурно-семантической модели текста типа «описание»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2008. 24 с.
7. Варфоломеева Ю. Н. Глагольное семантическое поле рецептивного пространства в текстах типа «описание»: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2021. 40 с.
8. Дырхеева Г. А. Лингвистика текста в Бурятии: научная школа профессора О. А. Нечаевой // Актуальные проблемы текста: лингвистическая теория и практика обучения: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ, 2004. 215 с.

9. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. 528 с.
10. Каменская Е. В. Типы речи в романе «Тихий Дон»: дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 16 с.
11. Корпусова Е. В. Прагматический аспект роли говорящего в функционально-смысловых типах речи «описание» и «повествование»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2003. 21 с.
12. Кыркунова Л. Г. Официально-деловые тексты в аспекте функционально-смысловых типов речи: дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2007. 21 с.
13. Лингвистика текста: констатирующие тексты типа «описание» и «повествование» / под общ. ред. О. А. Нечаевой. Улан-Удэ, 2011. 380 с.
14. Львов М. Р. От редактора // Нечаева О. А. Типы речи и работа над ними в школе: учеб. пос. Красноярск, 1989. С. 3–4.
15. Мисайлова Т. Н. Дейксис как актуализация компонентов речевой ситуации и денотативного содержания в повествовательном и описательном художественных текстах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2005. 21 с.
16. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974. 261 с.
17. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1975. 410 с.
18. Нечаева О. А. Очерки по синтаксической семантике и стилистике функционально-смысловых типов речи. Улан-Удэ, 1999. 96 с.
19. Нечаева О. А. Типы речи и работа над ними в школе: учеб. пос. для студентов. Красноярск, 1989. 166 с.
20. Николаева Ж. В. Структурно-семантические разновидности описательного типа речи по характеру протекания ситуации (бытийно-статальные, бытийно-процессуальные, характеризующие): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2002. 16 с.
21. Омельченко Л. Н. Функционирование неполных двусоставных предложений с незамещенной позицией подлежащего в повествовании и описании: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998. 16 с.
22. Панова О. В. Рассуждение как тип речи в прагматическом аспекте (аргументация и объяснение): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2001. 16 с.
23. Плунгян В. А. Лингвистика в XX веке: проблемы, перспективы, точки роста // Слово.ру: балтийский акцент. 2018. Т. 9. №1. С. 7–12.
24. Русакова Н. В. Темпоральные и референциальные свойства текста типа «описание»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2006. 16 с.
25. Смирнова С. И. Особенности реализации иронии в описательном и повествовательном типах текста (на материале поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» и романа Ч. Диккенса «Домби и сын»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2013. 18 с.
26. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М., 2003. 696 с.
27. Трошева Т. Н. Формирование рассуждения в процессе развития научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 1999. 41 с.
28. Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы разветвления / под общ. ред. К. А. Роговой. СПб., 2017. 320 с.
29. Хамаганова В. М. Глагольное видо-временное и лексическое выражение синхронности в описании как типе речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1979. 21 с.
30. Хамаганова В. М. Структурно-семантическая и лексическая модель текста типа «описание» (проблемы семиотики и онтологии): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002. 43 с.
31. Хандархаева И. Ю. Функционирование глаголов прошедшего времени совершенного вида в перфектном и аористическом употреблении в темпоральных типах речи (описании, повествовании): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999. 16 с.
32. Чебанов С. В., Мартыненко Г. Я. Семиотика описательных текстов (типологический аспект). СПб., 1999. 424 с.

УДК 82-32(571.513)  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-319-322

**ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ Г. КАЗАЧИНОВОЙ  
«РЕБЯТА НАШЕГО ААЛА»**

© Сагатаева Елена Петровна

аспирант,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
sagataeva1997@gmail.com

Исследуется образная система детских рассказов хакасской писательницы Г. Казачиновой. Выявлены особенности повествования, роль национальной культуры в воспитании детей, определяется роль повествования от первого лица в создании образа главного героя.

**Ключевые слова:** художественный образ, образ детей, детская литература, детский писатель, фольклорные традиции.

**IMAGES OF CHILDREN IN THE COLLECTION OF STORIES BY G. KAZACHINOVA  
“THE GUYS OF OUR AAL”**

*Elena P. Sagataeva*  
Postgraduate Student,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
sagataeva1997@gmail.com

The figurative system of children's stories by the Khakass writer G. Kazachinova is investigated in the paper. The features of the narrative are revealed, the role of first-person narration in creating the image of the main character is determined. The role of national culture in the upbringing of children is revealed.

*Keywords:* artistic image, image of children, children's literature, children's writer, folklore traditions.

Г. Казачинова (род. в 1941 г.) заявила о себе как авторе в хакасской детской литературе в 1980-х гг. В ее творчестве представлены различные жанры детской литературы, большая их часть адресована читателям дошкольного и школьного возраста. Автором изданы в разные годы следующие сборники стихотворений для детей: «Чылтызахтар» — «Звездочки» (1983), «Нимелерниң үннери?» — «Чьи голоса?» (1993), «Пак-пак» — «Квак-ква» (1995), «Азбукачах» — «Азбучка» (2010), колыбельных песен «Пизик ырлары» — «Колыбельные песенки» (1999), сборники рассказов «Пистің аалның олғаннары» — «Ребята нашего аала» (1991), литературных сказок «Хайхастыг чурт» — «Диво-юрта» (2002). Произведения автора написаны на родном хакасском языке, переводились на русский, турецкий, английский языки. Творческий псевдоним Галины Григорьевны Казачиновой — Мелейек Казачинова. Ее произведения включены в антологию современной литературы народов России: «Современная поэзия народов России (2017)», «Современная детская литература народов России» (2018). В декабре 2021 г. писательнице присвоено почетное звание «Народный писатель Хакасии».

В хакасском литературоведении имеется ряд работ исследователей: В. А. Карамашевой [1998], А. Г. Кызласовой [1981], Н. Н. Таскараковой [2002], Л. В. Челтыгмашевой [2007], которые выделяют проблемно-тематические и жанрово-стилевые особенности ее произведений, но отдельного монографического исследования разностороннего творчества заслуженной писательницы еще нет. В данной статье предпринята попытка определить особенности детских рассказов, вошедших в сборник «Пистің аалның олғаннары» —

«Ребята нашего аала» (1991). Всего в сборник включено 15 рассказов, объединенных образом главного героя Айаса, от лица которого ведется повествование. Книга адресована детям младшего школьного возраста, такого же возраста и сами герои произведения.

В сборнике «Ребята нашего аала» юный читатель узнает историю открытия мира маленьким человеком, прослеживает, как он растет, как формируется характер в событиях и делах повседневности. «Все мы родом из детства», — говорил французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери, автор философской сказки «Маленький принц». Этот период жизни человека осмысливается Г. Казачиновой как исключительно важный. Автор показывает, как в эту пору формируются привычки, закладываются черты характера, осознается отношение к себе как к личности и к окружающему миру. Г. Казачинова раскрывает детство как особый мир. Ее произведение помогает осуществиться связи поколений, так как современные дети могут узнать, каким было детство прежних поколений.

Герои рассказов ее сборника «Ребята нашего аала» — дети из аала (села) Айов. Жизнь села и события раскрываются через призму мировосприятия Айаса (Алеша). Повествование от первого лица позволяет автору сосредоточиться на переживаниях, чувствах, восприятии юного героя, раскрыть мотивы его поступков, особенности психологии ребенка. Главный герой повествует нам об учебе, играх, увлечениях Кайа (Кайматина), Хал Петки, Тарасика, девчонок Люды Хастах и Люды Хара Сюрмес. Также через его восприятие происходит знакомство читателя с традициями, обычаями, культурой, историей и мудростью хакасского народа.

Айас — любопытный мальчик, интересующийся прошлым своего народа, его культурой и традициями. В самом начале сообщается, что у героя два имени: кличут его Айасом, а на самом деле он Алеша. По древней традиции хакасов на крестины новорожденного собирается вся родня и придумывает имя ребенку. Бабушка главного героя говорит: «Наши предки, чтобы к ребенку никакая нечисть не пристала, старались найти для него имя как можно хуже. Помню называли ребят Куске — Мышь или Хомай — Скверный, а то еще Адай — Собака или Кедес — Чугунок ...» [Казачинова, 1991, с. 5]. Но бабушка у мальчика была современная и говорила, что «теперь и времена другие, и имена не те» и назвала ясноликого внука Айас — Ясный, а родня прозвала его Алешей. Мальчик со светлым именем вместе со своими друзьями, такими же смелыми и любознательными, Каем и Хал Петкой, любят изучать окрестности родного аала. Так как повествование ведется от лица главного героя, в произведении не описывается его внешний облик, прежде всего раскрывается внутренний мир юного героя. Он часто интересуется и часто задумывается о том, как жили раньше их предки. В разных ситуациях перед ним приоткрывается завеса прошлого: так, ребенок с удивлением узнает, что раньше санки делали из коровяка. Связь с прошлым ему помогают увидеть старшие: учительница Айтина Капитосовна, бабушка Морчо, Натай ууча. Исследователь Л. В. Челтыгмашева [2017, с. 363] отмечает в своей статье важную роль фольклорных традиций и старшего поколения в становлении личности подростка в этих рассказах: «В рассказах Г. Казачиновой использование фольклорных традиций заметно в создании образов стариков. В хакасском фольклоре культовое значение имело уважительное отношение к старшему поколению. Этого же принципа придерживается Г. Казачинова: в ее рассказах бабушка главного героя Айаса Морчо ууча, бабушка Хал Петки Натай ууча, дед Охчын Федорович являются носителями народной мудрости, народного мировоззрения, хранителями духовного опыта хакасов. Через их монологи автор знакомит юных читателей с национальной историей, культурой, традициями и обычаями народа».

В становлении личности наших героев сыграли важную роль мудрые наставления старшего поколения. Пословицы, поговорки, образные сравнения, народные приметы и выражения также помогают характеризовать героев. Например, Кай после ссоры с друзьями сделал первый шаг к примирению. Айас же, вспомнив поговорку взрослых: «Ир

кізінің істінде изерліг ат чызычан» [Казачинова, 1991, с. 85], которую регулярно ему повторяла бабушка, помирился с другом. Пословица в переводе: «Настоящий мужчина, когда надо, в себе коня с седлом сгноит» означает, что мужчина должен уметь себя сдерживать и быть великодушным. Натай ууча учит ребят гостеприимству: «Люди как говорят? Появился гость — и еда вкусна, и вода сладка стала» [Там же, с. 24]. Старшее поколение своими мудрыми советами, наставлениями и примером обогащает внутренний мир и воспитывает характеры подрастающего поколения.

Айас очень любит свою малую родину, с друзьями изучает ее окрестности. Он восхищается поступками своих близких друзей. Например, когда Кай, помогая своей маме пасти овец, однажды спас большую часть отары от гибели в бурю; Люда Хастах и Люда Хара Сюрмес помогают чабану Санке-абаю в ливень не пустить овец наестся зеленки. Все отважные поступки сельских ребят учат юных читателей взглянуть на себя со стороны и проанализировать свои и чужие дела.

Во всех рассказах главного героя сопровождают его сельские друзья. Ближе всех Айасу его верный друг Кай. Он такой же отважный и любознательный, ценит культуру своего народа, уважает труд жителей села, интересуется историей своей земли. Важная особенность детского мировосприятия — богатое воображение. Так, друзья часто мечтают о пайзаң (волшебном) дворце: «Вот бы в нашем аале построить пайзаң дворец! — мечтательно подхватил Кай. — Голубой, как небо. И каждый, кто зайдет в него, станет добрым и честным» [Там же, 1991, с. 9]. «Ах кек дворец» (голубой дворец) как образ обозначает чистое, священное место, где все люди станут добрыми и честными, что показывает невинность и чистоту детской души. Главный герой искренне восхищается тем, как его друг после экскурсии в городе Абакан запомнил все, что рассказывал им экскурсовод о динлинах, древнетюркской эпохе и письменах: «Ученость Кая просто не укладывалась в голове» [Там же, с. 23]. Обоих волновало прошлое их края: «не все равно то, что когда-то до меня тут жили предки-динлины, как-то связывало и с ними, и с этой землей» [Там же]. Это любопытство, интерес и любовь к родной земле является «мостом» между прошлым и настоящим жителей аала Айов и хакасской земли. Схожие образы пытливых мальчиков, любящих свою родную землю, ее природу, историю и культуру, невольно заставляют читателей задуматься о своем окружении, интересах и увлечениях. Образы любознательных детей, которые часто задумываются о взрослых и серьезных вещах, носят в себе признаки взрослого сознания. Все ребята из рассказов имеют осознанное представление об уважении к старшему поколению, о взаимопомощи жителям аала (так, вместе с учительницей помогают собирать тальник для овец на зиму, в ливень и бурю спасают отару от поезда и зеленки, предупреждают взрослых об увиденном оголенном проводе на земле). Даже в их скромности можно увидеть менталитет народа, воспитанность подрастающего поколения и мудрость старшего (никто из ребят не похвастался тем, что они предупредили взрослых об оголенном проводе на земле). Ни Люда Хастах, ни Люда Хара Сюрмес не рассказали ребятам о своей помощи чабану в сильный ветер.

Образы девочек в рассказе в определенной степени воплощают национальный женский характер. У них обеих заплетены сюрмески-косички, которые по хакасской традиции носят девочки до замужества. По их примеру косички начали заплетать и другие девочки из класса. «Одна из подружек Люда Хастах. В аале издавна так: народится кто голубоглазый, со светлыми волосами, тут же к нему прилипнет «хастах» — недоспелый значит. Или приедет откуда русская или еще какая семья, их дети на улице уже Хастах Ваня, Хастах Маша... Так и с Людой. У другой волосы темнее. Понятно, она Люда Хара Сюрмес. Так их и различают» [Там же, с. 10]. Девочки замечают красоту природы во всем: Сайанка в поле увидела красивое хакасское пого (женское нагрудное украшение, оберег), Хара Сюрмес услышала жаворонка в поле, когда они слушали дыхание природы.

Важную роль в формировании личности ребенка играет наставник. «Учитель, ученик, школа» — слова которые неразрывно связаны между собой. Именно учитель дает путевку в жизнь молодому поколению. Благодаря учительнице Айтине Капитосовне ребята узнают о своей земле много интересных историй и явлений, познают свой внутренний мир, и формируют характер, видят поддержку наставника. Они узнают, что таинственные письма были написаны древним алфавитом енисейских мест; что дыхание природы есть во всем, главное — любить и замечать красоту природы; что «хорошее упрямство творит чудеса» [Казачинова, 1991, с. 50], стремление во что бы то ни стало сделать то, что задумал. На уроке по рисованию она показала ребятам красоту национальной одежды: «вышитые наплечники — ээн, расшитые бисером украшения — свадебные нагрудники пого» [Там же, с. 47]. Ребята узнали много интересного, даже мальчики были заинтересованы. «Оказывается, по вышивке можно узнать, откуда родом мастерица, у каких гор, у какой реки жила. Это все равно, что раскрытый паспорт на груди» [Там же]. Благодаря мудрому учителю-наставнику, у ребят формируются личные интересы, взгляды и мировоззрение, добросовестность и трудолюбие (помогают взрослым), любознательность и сознательность (собирают экспонаты для школьного музея) и т. д.

Все образы детей, собранные в рассказах «Ребята нашего аала» Г. Казачиновой, воспитывают в юных читателях любознательность, интерес к прошлому своего народа и родной земли, упорство в достижении своей цели, любовь к окружающей природе, уважение к старшему поколению, учат традициям и обычаям. Главный герой отмечает в заключение своих рассказов: «Мой дворец — рассказы о ребятах нашего аала. В них, правда, встречаются и взрослые люди, но ведь и они когда-то тоже были ребятами нашего аала» [Там же, с. 56]. О детстве некоторых из них мы узнаем из рассказов самих взрослых.

Тяжелое детство было в годы войны у учителя Айтины Капитосовны и у директора совхоза Тимофея Каматовича Балыкова. Ребята, прожив вместе с учительницей день из детства после рассказа «Боженька, дай хлеб» [Там же, с. 37], осознали все тяготы военного детства, жестокость начальников склада. Автор изображает детей войны зримо и ясно, возможно, здесь воплотился его биографический опыт. Рассказы взрослых об их детстве учат ребят ценить то время и те возможности, которые у них есть сейчас.

Образы детей, созданные в сборнике рассказов Г. Казачиновой «Ребята нашего аала», обладают художественной убедительностью и цельностью. В них отразилось глубокое понимание автором детской психологии и детского мироощущения. Можно сказать, что создается национальный образ детей из хакасского аала, так как с помощью героев автор знакомит читателей с историческим прошлым, национальной культурой, традициями, обычаями и мировоззрением хакасов.

### Литература

1. Казачинова Г. Г. Пістің аалның олғаннары = Ребята нашего аала : рассказы для детей / Г. Г. Казачинова; пер. А. Китайник. Абакан: Хакас. кн. изд-во, 1991. 112 с.
2. Карамашева В. А. Повесть Г. Казачиновой «Той»: проблематика, характер, жанровые особенности // Вестник Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова. Сер. 5 «Литературоведение. Языкознание». 1998. 5. С. 25–28.
3. Кызласова А. Г. Проблема положительного героя в современной хакасской прозе // 50 лет Хакасской автономной области. Абакан, 1981. С. 231–232.
4. Таскаракова Н. Н. Галина Казачинованың чайаачызында олғаннар омазы // Ежегодник Института саяно-алтайской тюркологии. 2002. № 6. С. 106–108.
5. Челтыгмашева Л. В. Этнопоэтическое своеобразие детских рассказов Г. Казачиновой // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5. С. 362–364.

УДК 372.8:811.111  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-323-328

## ROLE OF NEGOTIATIONS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

© Sanj Uranbileg  
Master of Arts in TESOL, Senior Lecturer,  
Mongolian University of Science and Technology  
Ulaanbaatar, Mongolia  
urna\_sasha@yahoo.com

This paper investigates the role of negotiation in foreign language learning. According to Nunan [2009, p. 16] negotiation means that the teacher and the students together are making decisions related to a language course. In other words they are coming to an agreement of what to teach and how to teach after discussion and compromise. In the situation in which the teachers develop the curriculum of the course or choose the textbook or the materials to use in the classroom, it is easier to negotiate with their students about the course content and the resources. But what happens in the contexts in which the teacher cannot create the curriculum herself/himself or the textbooks and the materials are provided by the department or the school? Can negotiation still exist in this situation? Can the teacher decide what to teach and how to teach? Can she/he negotiate about them with the students? This paper proposes that there is a degree of negotiation almost in every classroom no matter the situation by giving examples from the language courses that I taught and the studies that were made by researchers in the foreign language context.

**Keywords:** foreign language, negotiation; negotiation of meaning; interactions between students and teachers.

## РОЛЬ ПЕРЕГОВОРОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Санж Уранбилэг  
магистр TESOL, старший преподаватель,  
Монгольский государственный университет науки и технологии  
Монголия, г. Улаанбаатар  
urna\_sasha@yahoo.com

В данной статье исследуется роль переговоров в изучении иностранного языка. Согласно Nunan [2009, p. 16], переговоры означают, что учитель и ученики вместе принимают решения, связанные с языковым курсом. Другими словами, они приходят к соглашению о том, чему учить и как учить, после обсуждения и компромисса. В ситуации, когда учителя разрабатывают учебную программу курса или выбирают учебник или материалы для использования в классе, легче вести переговоры со своими учениками о содержании курса и ресурсах. Но что происходит в условиях, когда учитель не может сам составить учебный план или учебники и материалы предоставляются кафедрой или школой? Могут ли в этой ситуации продолжаться переговоры? Может ли учитель решать, чему учить и как учить? Может ли он обсудить их со студентами? В этой статье предполагается, что почти в каждом классе, независимо от ситуации, есть определенная степень переговоров. Приводятся примеры из языковых курсов, которые я преподавала, и опытов, проведенных исследователями в контексте иностранного языка.

*Ключевые слова:* иностранный язык, переговоры, переговоры смысла, переговоры между студентами и учителями.

Foreign language research has been studying the role of negotiation in language acquisition for over 30 years. Much attention has been given to the factors which facilitate opportunities for negotiation.

Teachers should carry in their mind the following concepts about negotiation:

1. The teacher and the students both take part in determining things that happen in the classroom.

2. The amount of negotiation can be different in every lesson.

3. The teacher and the students can negotiate about anything starting from the content of the lesson and ending with the required time for the activity.

I believe that even in the situations in which the curriculum, the textbook and the materials are developed by the department or the school, a certain degree of negotiation can still exist in relation to how to teach the given content with the given textbook.

In the classroom in which the content and the process are negotiated, the teacher's thoughts and the learners' interests are both satisfied. It is possible to negotiate with the students at every stages of the learning process [Nunan, 2009, p. 32]. Nunan argued that there is a certain amount of negotiation in every classroom. He continues that there is not non negotiable classroom. When tutors teach by curriculum which was developed by other people they teach the lesson through negotiation with the students or without negotiation. It cannot necessarily be something big like the whole content of the course but also it can be a small aspect like how many minutes students need to complete a particular activity.

When students have the opportunity to choose the topics that they want to include in the content, they learn those topics better than the ones which were selected by the teacher. This study was undertaken by Slimani [Nunan, 2009, p. 17] to find out what learners say to have learned from the classroom content which was selected by either the teacher or the learners. Does this say that if all the content is selected by the learners, then they will learn all the topics successfully? How do we know how much of the content should be selected by the learners and how much by the teacher?

Teachers need to pay attention on engaging and developing learners' participation in negotiation. This can be done by completing the following stages:

1. A teacher needs to not only inform the learners about the instructional goals but also involve them in introducing the goals. In this way learners can select their own goals and the content.

2. Students need to create their own goals and the content to negotiate interests, needs and characteristics of themselves.

3. A teacher needs to motivate students in using the target language outside the classroom.

4. A teacher needs to give the students the choice of how to learn the content. Here in this stage a teacher with a mandated curriculum can come through negotiation with her/his students.

5. A teacher needs to help her/his students to find their learning styles and strategies. In order to do this, students should be given the options to choose from. In a study which was held by Widdows and Voller [Nunan, 2009, p. 21] students replied that they do not like learning passively and they do not prefer the teacher to control everything. They want their needs to be addressed in learning and teaching process.

6. A teacher needs to help the students to make choices regarding the activities they do in the classroom or the order of the activities. When they are more confident enough in making their own choices they can be asked to make more important choices.

7. A teacher can help students to come up with their own activities. Here again they can develop their skill of making up the activity for themselves and improving them.

8. A teacher can help the learners to teach to other students. This activity has many benefits. One of them is that it increases the student's motivation [Nunan, 2009, p. 23]. Students felt that they are making progress thus they could increase their confidence.

9. A teacher can help the students to make research by themselves and find out what they want to know about. In this process they will have a chance to understand that they can find negotiation through communicating with each other.

Adult language learners may have very clear thoughts about the activities that are appropriate for the classroom. If the students are in the foreign language situation and who are used to traditional language learning, some of these activities might be not communicative and that is why there might occur disagreement between the teacher and the learners. What she/he can do in this case when her viewpoints are different to her/his students' and they cannot negotiate? On the one hand, she/he can continue teaching the lesson as she/he has already planned but in this case the learners will not think that they are learning something and their interests will be ignored. On the other hand, she/he can ignore her/his principles and let the students do the activities such as learning the grammar rules or translating the texts which are not really developing their communicative skills. Yet, there is not clear evidence that could support that learning the grammar rules or translating the texts can or cannot improve the communicative skills of the learners.

Moreover, a teacher can start engaging students with the traditional learning activities and maybe eventually attracting their interests in more communicative activities. It might be difficult for the learners to convey their thoughts from the traditional to the communicative. This is why teachers make their expectations clear right from the beginning. No matter what way teachers choose, it is their responsibility to provide students with complete information and assist them with the greatest amount of negotiation and compromise [Nunan, 2001, p. 87].

But it is also problematic because as Brindley [Nunan, 2001, p. 96] noted not all learners can be easily consulted or negotiated because some of the students cannot express their needs clearly. This is why they need to know what is meant by being a learner in order to take part in the negotiation of content.

Learners from traditional language teaching do not dislike all the activities. This was proved by the Willing study [Nunan, 2009, p. 96] saying that students rated highly conversations, talking to each other, learning by observing and interacting with native speakers while activities which used cassettes, pictures, films, videos and games received very low rating.

Real-life interactive activities satisfy learners' needs and attract teacher's pedagogical acceptance, but most of all they find support from the learners.

This was a class for the intermediate English as foreign language (EFL) students who were majored in engineering studies. They had English for three days a week for 1.5 hours a day. The curriculum was predetermined by the head of the department and other curriculum developers and the textbook was provided by the school which had to be covered by the end of semester. The textbook had 22 units and the lessons were all the same which were all concentrated on grammar rules rather than students' communicative skills.

In my opinion even in one activity no matter if it is listening, reading, speaking or writing it is possible to ask students to negotiate how they would like to do that activity before completing it. This was a class on reading a text.

1. After brainstorming and discussing some of the words from the text I let students to listen to the text once. When they finished listening I asked if they want to listen again. They wanted to listen again. Students' needs were considered even though we had to go further due to the limited time.

2. They were offered to read the text out loud or individually by themselves. They said they wanted to read out loud. They thought in this way I can hear their mistakes and correct them.

3. After reading the text they were asked to do some activities related to the reading or they could come up with their own activities related to the reading, which can be used for other students to check their understanding. They could choose in which order they would like to do the activities. Some could start from the easiest ones while others might start from the ones they liked most.

4. Also students were offered if they would like to do the activities individually or with their partners. They preferred to do them with their partners. Freeman [2000, p. 45] noted that when students construct knowledge together with their peers, it helps them to find their voice and by finding their voice, they can take part in the world. Furthermore, they learn to see themselves as social and political beings.

5. In the end of the class students were offered the assessments through which they could show that they have understood the reading text and what they have learned from this class. They preferred to do a discussion from other ones which were answering the questions and giving a summary of the text. Through the discussion they could evaluate and direct their own learning.

In the classroom where negotiation takes place, the activities and the way they in full are completed cannot be established in advance. Rather, they are dependent on students' needs and interests. Freeman [2000, p. 51] implied that education is productive when it is experience-centered, when it relates to students' needs and interests. Students will be more motivated if their interests and needs are taken into account, and they are involved in learning process.

Negotiation can also occur during the interaction through requests for clarification [Yule, 2009, p. 78]. The attention is on what is said and the speakers negotiate meaning together. In this case the teacher should not use the mother tongue to negotiate the meaning with the students. Instead she/he should encourage them to use the target language to interact. In doing so, students can experience the advantages of hearing the target language and also speaking the target language. Producing meaningful interactions is one of the important factors for students to develop their language ability. Examples of native speaker (NS) — non-native speaker (NNS) negotiation are given below. Open-ended questions can be used to reach comprehensibility.

1. NNS: But uh but uh. We take we take a break.

NS: Oh.

NNS: You know thirty minutes.

NS: Oh.

NNS: Break time.

NS: Oh good.

NNS: Thirty minutes.

NS: At ten thirty you take a break?

NNS: Thirty minutes.

NS: Right. When do you take the break? At ten thirty?

NNS: Uhm. Ten fifteen.

NNS: Ten fifteen. From ten fifteen to ten fifty-five.

NS: Ten-five.

NNS: Ah, ten f-forty-five.

NS: Right. Have you seen Los Angeles?

[Freeman, 2000, p. 148]

2. NNS: There has been a lot of talk lately about additives and preservatives in food. In what ways has this changed your eating habits?

NS: Uh, I don't eat that many foods with preservatives, anyway even before all the talk.

NNS: Pardon me?

NS: I don't eat uh, canned foods or foods that have preservatives.

[Pica, 1994, p. 501]

3. NS: So you came here by yourself or did you come with friends?

NNS: No, no. I--what? What you say?

NS: Did you come to the states with friends or did you come alone?

NNS: No, alone-from Toronto [Pica, 1994, p. 517].

In example 1, the NNS contribution of but uh, we take break, break time, thirty minutes have served as a signal for the NS to comprehend at ten thirty you take a break? In example 2, the NNS signal Pardon me, influenced NS to paraphrase the original word. In example 3, the NNS signal what, what you say brought forth a NS adapted response. In all examples speakers could communicate effectively.

When a teacher can create a syllabus and content for the course she/he can negotiate the syllabus with the students. According to Faerch, Haastруп, and Phillipson [2004, p. 31] negotiating a syllabus means that the teacher and students determine the teaching sub-goals, the route to get there and also select the types of activities.

In order to get involved in these negotiation students need to know about communicative knowledge, language learning and socio-cultural knowledge.

Because they cannot acquire this knowledge in other lessons, language teachers need to convey this knowledge to students.

Also, students need to understand why they are learning English, what they are learning, how learning takes place, their role in the learning and teaching situation and how they can help each other to learn a language.

To learn a language, students need to have a responsibility for their learning.

Faerch et al suggested [2004, p. 32] the following reasons why learners should take responsibility for their learning:

1. Describing the needs cannot predict all the needs of specific individuals.
2. Negotiating a syllabus puts emphasis on learner's active involvement in analyzing and creating meaning in the target language.
3. Students must be prepared to continue learning the language on their own. Therefore they should learn to plan language learning.

One of the most important goals of the students is to communicate in the target language. Therefore they need to do communicative tasks that provide opportunities for students to use the target language through conversational adaptations and modify it through checking and negotiating for meaning. By doing so they are receiving comprehensible input and producing comprehensible output [Foster, 1998, p. 46]. Both have been considered to be important in foreign language learning.

The type of activities are significant, especially the ones that require exchange of information to motivate negotiations for meaning. Foster observed the language produced by intermediate EFL students who were participating in required and optional information sharing activities. The results showed that there was a distinguishable trend for peers who were doing a two-way task to produce more negotiated interaction. More studies are shown here about the role of negotiation in foreign language learning.

Ernst [1994, p. 13] claimed that language classrooms often provide little opportunity for student-generated conversations and use of meaningful language. However, research showed that a classroom task which requires interaction can provide opportunities for students to extend their receptive and productive skills in the target language. Moreover students are engaged in a meaningful communication to practice their linguistic knowledge.

Mendonca and Johnson [1994, p. 46] examined a study to describe the negotiations which occurred during EFL students' peer reviews and the way negotiations form student's revision activities. Reviewers gathered most types of negotiation but certain types of negotiation happened more frequently among the pairs who were from different fields. Although students used their peers' reviews to revise the essays, they used them selectively deciding what to revise for themselves. The findings of this study support the need to include negotiations in foreign language instructions.

In another study which was undergone by Goldstein and Conrad [1990, p. 54] looked at students who were in an advanced EFL composition course, to decide how they dealt with revisions and the role of negotiation played in success of those revisions. There were huge differences in the degree to which students participated in the conference and negotiated meaning. Furthermore, students who negotiated meaning made revisions that improved their text. In contrast, the students who did not negotiate meaning, even though they have participated in the conference, they were not likely to make revisions or any changes in their texts, which were not better than their previous drafts.

In assessing learners' language ability negotiation can be used effectively. The study of Gan, Davison, and Lyons [2009, p. 28] checked the production of topic in collaborative negotiation in an interactive assessment. They found that in group oral discussion students were able to follow, develop and shift topics and also produce individual contributions. Such negotiation of topical talk reveals that peer group discussion as an assessment provides opportunities for students to present real-life interactions.

Language teachers need to understand students' differences, use their ideas and needs in the classroom as the course content. It is vital to promote a class atmosphere which supports students and encourages their self-expression and negotiation. A teacher who wants to negotiate a syllabus and the content with the students needs to adapt what occurs in the classroom and be able to notice them, whether they are positive or negative.

Negotiation is the restructuring of interaction which occurs when learners and their conversers predict, perceive or experience difficulties in meaning comprehensibility [Pica, 1994, p. 487]. When learners negotiate, they work linguistically to reach the required comprehensibility by repeating, adjusting, changing words or adapting its form and meaning in different ways.

Negotiation, with the emphasis on reaching comprehensibility of meaning provided interest in foreign language learning. The studies made on how foreign language learners negotiate meaning and the roles of negotiation in the learning process have contributed a lot in foreign language learning and showed that there is a degree of negotiation almost in every classroom.

### References

1. Ernst G. Conversation and Negotiation in ESL classroom. *TESOL Quarterly*. 1994. Vol. 28, No. 2.
2. Faerch, C., Haastруп, K., & Phillipson, R. *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2004
3. Foster P. A Classroom Perspective on the Negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 1998. 19(1).
4. Gan Z., Davison C., & Hamp-Lyons, L. Topic Negotiation in Peer, 2009. Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach. *Applied Linguistics*, 30 (3).
5. Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences. *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 3.
6. Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press, 2000
7. Mendonca, C. O., & Johnson, K. E. (1994) Peer review negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 4.
8. Nunan D. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Nunan D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle, 2009.
10. Pica, T. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning*. 44 (3), 1994.
11. Yule G. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

УДК 882:0  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-329-331

## ОБРАЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛА В БУРЯТСКОМ ИСТОРИЧЕСКОМ РОМАНЕ

© **Серебрякова Юлия Александровна**

доктор философских наук, профессор,  
Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В. Р. Филиппова  
Россия, г. Улан-Удэ  
serebryakova\_yu.a@mail.ru

Анализируются образы героев-интеллектуалов из бурятских исторических романов «Вдали от родных степей» Ч. Цыдендамбаева и «Поющие стрелы» А. Бальбурова. Сопоставляются во многом схожие представления Д. Банзарова и М. Дорондоева о цели науки, ее роли в обществе, о смысле и предназначении своей деятельности, их понимание истории и судьбы родного народа, оценка вклада в культуру человечества. Выявляются черты духовного облика их героев, подчеркнутые авторами, характер их отношений с окружающими.

**Ключевые слова:** наука, ученый, интеллектуал, фольклорист, этнограф, бурятский народ, бурятский роман, писатель, герой, персонаж.

## INTELLECTUAL PERSON IMAGE IN BURYAT HISTORICAL NOVEL

*Yuliya A. Serebryakova*

Dr. Sci. (Philos.), Prof.  
Buryat State Academy of Agriculture  
named after V. Philippov  
Ulan-Ude, Russia  
serebryakova\_yu.a@mail.ru

The article analyzes images of intellectual characters from Buryat historical novels “Far from the Native Land” by Ch. Tsydendambaev and “Singing Arrows” by A. Balburov. D. Banzarov’s and M. Dorondoev’s largely similar views on the goal of science, its role in society, on the meaning and purpose of own activity, on the history and the fate of the native people, and their contribution to world culture is compared. Features of the spiritual appearance of these characters, highlighted by the authors, and the nature of their relationship with others are revealed.

**Keywords:** science, scientist, intellectual, folklorist, ethnographer, Buryat people, Buryat novel, writer, hero, character.

Большинство персонажей бурятского романа XX в. составляют сельские труженики, хотя в последние десятилетия доля аграрного сектора в структуре экономики республики сокращается. «Городские» профессии, хотя число занятых ими людей намного превосходит аграриев, привлекали национальную романистику гораздо меньше. К таким сферам деятельности относится и научная работа.

Интересно, что бурятский роман обратился к теме научного труда довольно рано, а первое произведение на эту тему — роман о Д. Банзарове «Вдали от родных степей» Ч. Цыдендамбаева — было опубликовано в журнальном варианте в 1957 и 1959 гг., когда страна удерживала приоритет в космосе, что свидетельствовало о развитости ее науки, техники, культуры. В 1963 г. было издано второе произведение романного жанра — «Поющие стрелы» А. Бальбурова, одним из основных героев которого выступает Михаил Дорондоев, тоже фольклорист, этнограф, прообразом которого был известный М. Н. Хангалов.

У персонажей общий предмет изысканий: они оба монголоеды, с глубоким интересом к духовному наследию родного народа, но их разделяет время действия: Цыдендамбаев описывает события I половины XIX в., а Бальбуров воспроизводит атмосферу начала

прошлого столетия, — а также место действия. Пространство между университетской Казанью и улусом Хасанга в бурятских степях по тем временам огромно.

Банзаров трудится в благодатной для интеллектуальной деятельности атмосфере, в гуще студенческой молодежи, он имеет возможность посвятить все время написанию диссертации и общению с коллегами, в том числе консультироваться с крупнейшими учеными Н. И. Лобачевским и О. М. Ковалевским. На этих довольно редких в бурятской литературе образах реальных деятелей, принадлежащих к мировой интеллектуальной элите, останавливаются в своих работах В. Б. Махатов [Махатов, 1962] и З. А. Серебрякова [Серебрякова, 2020].

Что касается Дорондоева, то его окружение далеко от его интересов. Михаил не только интеллектуал, он выполняет миссию просвещения, но большинство земляков не понимают его увлеченности, собирание фольклора кажется им чудачеством. Такое пренебрежение выглядит гипертрофированным, т. к. входит в противоречие со свойственным национальному характеру бурят уважением к знаниям, неоднократно отмеченным в литературе. Ш. Б. Чимитдоржиев констатирует объективацию этой черты в форме институтов сферы образования. Полемизируя с мнением о якобы невежестве бурят в дореволюционный период, он пишет: «У бурят была своя письменность — классическая монгольская письменность, на которой были созданы многочисленные исторические и художественные сочинения... Литература и искусство бурят испытывали благотворное влияние древних и средневековых монгольских и тибетских, индийских и китайских традиций. До революции функционировали различные типы учебных заведений — дацанские школы, приходские школы-училища, частное домашнее обучение, миссионерские (православные и католические) школы» [Чимитдоржиев, 2009, с. 184–185].

Доржи и Михаила объединяет понимание важности науки, стремление служить ей и своему народу, творческим гением которого оба восхищаются. Но если молодой и горячий Доржи исполнен оптимизма, надеется прославить родной народ и послужить ему и России, то Михаил видит в собранном им фольклоре памятник своему маленькому народу и настроен скептически относительно его будущего.

Героев также роднит эрудиция, владение несколькими иностранными языками, уважение к знаниям и просвещению, к книге. Они, особенно Банзаров, стараются быть в курсе общественной жизни страны. Узнав о состоянии здоровья Белинского, Доржи хочет инициировать сбор средств ему в помощь. Из прочитанных этим героем книг можно составить богатую библиотеку. Он наизусть знает стихи Гейне, Байрона, Шекспира и других поэтов, в том числе и на языке оригинала, Сумарокова, Ломоносова, Пушкина и др. Впечатляет и обширная личная библиотека Дорондоева, свидетельствующая о его широком кругозоре, а собрание изданий по фольклору монгольских народов практически полное.

Михаил появляется на страницах романа в четвертой главе, после довольно пространной экспозиции, представляющей большинство основных персонажей: шамана Пилу, бедняка Ондре и его жену, силача Ута Мархаса, о несчастьях которого повествуется в главе «Отверженный», и, наконец, читатель знакомится с приехавшим на поселение врачом Савелием Кузнецовым. Отрекомендовавшись приезжему учителем, действительным членом географического общества, Дорондоев приглашает его разместиться в своем кабинете и позже, волнуясь, знакомит, доверившись ему первому, с итогом своего многолетнего труда: собранными им всеми вариантами бурятского «Гэсэра». Этому «он посвятил большую часть жизни, львиную долю личного времени и почти все свои ресурсы. Он беззаветный труженик, энтузиаст своего дела» [Серебрякова, Васюткин, 2021, с. 167]. Сам он, называя себя «маленьким этнографом», говорит, что ради этого дела отказался «от всего: от суетных благ мира сего, от семьи, от карьеры, от родных» [Бальбууров, 1969, с. 171].

Ч. Цыдендамбаев сразу погружает читателя в студенческую жизнь своего героя, общительного, открытого, искреннего, увлекающегося, вводит в широкий круг его товари-

щей, знакомых, земляков. В этом плане Доржи — антипод Михаила. «Он ни в коем случае не является кабинетным ученым, зарывшимся в пыльных гудах книг и манускриптов, но не знающим практической жизни. И это верно. Это соответствует подлинному облику исторического прототипа героя», — писал В. Ц. Найдаков [1984, с. 124]. Однако с этой чрезмерной коммуникабельностью, вернее говоря, неразборчивостью в знакомствах, связано большинство инцидентов унижения молодого ученого из-за его этнической принадлежности, в том числе с соседями помещика Алексея Угрюмова. Удивительно, что оскорбленный в присутствии пригласившего его к себе в гости Угрюмова Банзаров остается в его доме на ночь: «Доржи решил дотянуть до утра, а там найти какую-нибудь причину и сбежать. Обидится или не обидится Алексей?» [Цыдендамбаев, 1962, с. 296].

Рассуждая столь странным образом, он нарывается на новые издевательства, уже со стороны самого Угрюмова, в котором за месяцы общения не разглядел хама и деспота, считая его своим другом. В этом и подобных эпизодах выражается не только неумение Банзарова видеть суть человека, но и дефицит твердости, решительности, качеств бойца, которых порой недостает и Дорондоеву. Справедлив упрек Цыдендамбаеву в том, что все время, отведенное ему в романе, герой «тратит на разговоры с друзьями, с которыми встречается дома или в гостях, на любовные переживания, на посещение в обществе Угрюмова чудаковатых помещиков» [Найдаков, 1969, с. 142].

Надо признать справедливость утверждения, что «иллюстративность, бытописательство», присущие второму роману дилогии о Банзарове, «не способствуют глубокому реалистическому изображению жизни, эпохи, героя» [История..., 1997, с. 29].

Множеством этнографических подробностей отличается и роман Бальбурова, но они не мешают обнаружить способность автора к аналитическому проникновению в суть явления [Скрынникова, 2004, с. 177].

Таким образом, несмотря на несхожесть места, времени действия романов Цыдендамбаева и Бальбурова, разницу в возрасте, образе жизни, окружении их героев-интеллектуалов, их взгляды на цели и предназначение науки, миссию ученого, их отношение к бурятскому народу и его культуре имеют много общего.

### Литература

1. Бальбуров А. А. Поющие стрелы. М.: Советская Россия, 1969. 334 с.
2. История бурятской литературы. В 3 т. Т. III. Улан-Удэ: РИО Бурятского научного центра СО РАН, 1997. 298 с.
3. Махатов В. Б. Проблемы социалистического реализма в бурятской литературе. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1962. 103 с.
4. Найдаков В. Ц. Непроторенными путями. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1984. 224 с.
5. Найдаков В. Ц. Современные писатели Бурятии (Литературные портреты и очерки). Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1969. 183 с.
6. Серебрякова З. А. Тема науки в романе «Вдали от родных степей» Ч. Цыдендамбаева // Вестник Бурятского госуниверситета. Филология. 2020. Вып. 3. С. 36–43.
7. Серебрякова Ю. А., Васюткин Г. А. Образ ученого в романе А. Бальбурова «Поющие стрелы» // Роман в литературе и культуре народов России: сб. мат-лов всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. С. Цыремпилова, З. А. Серебрякова. Улан-Удэ: ИПК ФГБОУ ВО ВСГИК, 2021. С. 165–172.
8. Скрынникова Т. Д. Бурятская этничность в контексте социокультурной модернизации (советский период): кол. моногр. / Т. Д. Скрынникова, С. Д. Батомункуев, П. К. Варнаевский; сост. Т. Д. Скрынникова. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004. 216 с. С. 177.
9. Цыдендамбаев Ч. Вдали от родных степей / пер. с бурят. М. Н. Степанова. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1962. 394 с.
10. Чимитдоржиев Ш. Б. Правдиво освещать прошлую историю народа // ЭТНО: литературоведение, литературное образование, культура: межвуз. науч.-метод. сб. Улан-Удэ: Буряад унэн, 2009. С. 174–185.

УДК 378.016:81  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-332-335

### ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИДИОМ

© Содномтунрэв Бархас

доктор философских наук, доцент,  
Институт иностранных языков,  
Монгольский государственный университет науки и технологии  
Barhas1125@yahoo.com

Язык — это инструмент, с помощью которого люди могут общаться между собой и выражать свои мысли. С помощью языка люди сохранили свои богатые исторические и культурные традиции и передали их будущим поколениям. Именно поэтому каждый народ должен не только гордиться своим родным языком, являющимся неотъемлемой частью его собственных национальных традиций, но и уважать и обогащать свой язык.

Одно из понятий, которое должен знать каждый, кто изучает язык, — это идиома. Научиться бегло использовать идиомы — ключевой показатель того, насколько хорошо человек освоил иностранный язык. Изучая идиомы, можно не только пополнить свой словарный запас, но и узнать историю, культуру и традиции изучаемого языка.

**Ключевые слова:** идиома, история, культура, обычай, менталитет.

### ENRICHING STUDENTS' VOCABULARY USING IDIOMS

*Sodnomtunrev Barkhas*

Ph.D, associate professor,  
School of Foreign Languages,  
Mongolian University of Science and Technology  
Barhas1125@yahoo.com

Language is a tool with which people can communicate with each other and express their thoughts. With the help of language, people have preserved their rich historical and cultural traditions and pass them on to future generations. That is why every nation should be proud of its native language, which is an integral part of its own national traditions and respect and enrich its language.

One of the things that anyone who learns a language should know is the idioms. Learning to fluently use an idiom is a key indicator of how well a person has learned a foreign language. By studying idioms, you can not only enrich your vocabulary, but also learn the history, culture and traditions of the target language.

*Keywords:* idiom, history, culture, custom, mentality.

Все преподаватели знают, что обучение иностранным языкам включает:

- формирование фонетических навыков,
- лексику,
- грамматику,
- чтение,
- аудирование,
- говорение,
- письмо,
- перевод.

С помощью лексики передается и воспринимается содержательная сторона речи. Лексика — это основной строительный материал нашей речи, поэтому ее роль для овладения ино-

странным языком настолько же важна, как и роль фонетики и грамматики. Под лексической единицей подразумевается отдельное слово, устойчивое словосочетание и идиома.

Слова в любом языке являются средством, через которое передаются мысли, идеи, пожелания, просьбы и любые другие смысловые единицы информации. Это очевидно, даже если бы кто-то и обладал безупречной грамматикой и прекрасно владел красотой произношения любого языка, но при этом не знал бы слов этого языка, это все (и грамматика и произношение) было бы напрасно.

Знакомство с новыми словами и работа по их усвоению должны происходить на каждом уроке. Необходимо пробудить интерес студентов к постоянному расширению словарного запаса, и немалое внимание на наших уроках уделяется постоянному расширению и закреплению словарного запаса учащихся.

Ученые дали свои определения значения словарного запаса в изучении иностранного языка. Британский лингвист Дэвид А. Уилкинз отмечает: «Не зная грамматики, сообщить можно очень мало. Не зная лексики, сообщить нельзя вообще ничего» [Лувсандорж, с. 25]. Американско-новозеландский ведущий исследователь-лингвист Пол Нэйшн говорит: «Словарный запас — не самоцель. Благодаря обширному словарному запасу легче формируются навыки слушания, говорения, чтения и письма» [Бадамдорж, с. 48].

Многие студенты считают изучение словарного запаса утомительной работой. Они пытаются изучать и запоминать новые слова — их написание, произношение, значение, синонимы и внимательно читают примеры, данные в словарях. Но через несколько часов они понимают, что это бесполезно и слова просто так не запоминаются. Студенты начинают винить в этом свою плохую память и устают от этого. Учителя иностранного языка всегда ищут способы найти более эффективные методы сделать изучение словарного запаса более легким и приятным для студентов и разрабатывают различные стратегии и действия для преодоления этой проблемы.

С этой целью мы хотели бы показать практически опыт преподавания лексики на наших уроках русского языка, чтобы помочь студентам овладеть словарным составом. Чтобы наши уроки русского языка были для студентов более стимулирующими и интересными, мы стараемся использовать идиомы русского языка.

Сегодня студенты, изучая иностранный язык, идут в ногу со временем и внешним миром, получают информацию, постоянно совершенствуют свои знания и образование, и некоторые даже живут и работают за границей. Чтобы свободно говорить на иностранном языке, необходимо ознакомиться с историей, культурой и обычаями тех, кто говорит на этом языке. Чтобы познакомиться с ними, нужно изучать и использовать идиомы, отражающие быт, традиции, культуру и менталитет народа. Научиться бегло использовать конкретные идиомы в речи считается ключевым показателем того, насколько хорошо человек владеет иностранным языком.

Когда наши студенты читают фразу “Делать из мухи слона”, многим не понятен смысл фразы, хотя они знают все слова: “муха” — название насекомого “ялаа”, “слон” — животное “заан”, “делать” — глагол “хийх”, а “из” — приставка, которая выражает “-ас” в монгольском языке. Студенты должны знать: идиома — оборот речи, употребляющийся как нечто целое, не подлежащее дальнейшему разложению и обычно не допускающее внутри себя перестановки [Викисловарь, 2002].

У всех народов разная жизнь, разная культура, и идиомы, пословицы являются важной частью повседневного языка. Изучение идиом доставляет удовольствие, особенно когда сравнивают русские идиомы с идиомами своего родного языка. Если студенты научатся использовать более распространенные идиомы русского языка, русский язык будет более родным, поэтому рекомендуется усвоить некоторые из этих особых выражений. Иногда кажется, что нам не нужно учить идиомы, потому что мы всегда можем заменить их дру-

гими словами, перефразировать предложение. Однако на практике оказывается, что без идиом довольно сложно обойтись. Иногда сложно понять чужое, а иногда и вовсе невозможно, не зная таких выражений. Дело в том, что идиомы часто используются не только в художественных произведениях, но и в обычной устной речи русских. Эти выражения делают речь живой, яркой и точной. Поэтому если студенты хотят знать иностранный язык на достаточно высоком уровне и говорить как носители языка, им необходимо уделить время изучению фразеологизмов, в том числе идиом. В этой статье мы хотели бы поделиться своим опытом использования идиом русского языка, чтобы сделать урок более интересным и расширить словарный запас студентов. Вот несколько упражнений на использование идиом:

1. Изучать идиомы, разбивая их на темы, например:

Животные: *Голодный как волк (их өлсөх);*

*Жить как кошка с собакой (зөрчилдөх);*

*Как рыба в воде (өөрийгөө чөлөөтэйг мэдрэх).*

Органы человека:

*Взять себя в руки (тэвчээртэй байх);*

*Встать с левой ноги (уруу царайлах);*

*Делать большие глаза (нүдээ бүлтийлгэн гайхах, мэл гайхах);*

*Держать язык за зубами (амаа хамших) — длинный язык (урт хошуутай).*

2. Понять уникальную русскую идиому в сравнении с монгольской. Студенты легко запоминают похожие идиомы на русском и монгольском языках. Некоторые идиомы эквивалентны монгольским (слова, значения):

*Два зайца одним выстрелом — Нэг сумаар хоер туулай буудах;*

*Третий лишний. — Гурав дахь нь илүү.*

Некоторые идиомы напрямую не эквивалентны монгольским и не похожи на монгольские. Такие идиомы учат с помощью мнемонического метода:

*чушь собачья — утгагүй, худал зүйл;*

*белая ворона — бусадтай адилгүй.*

3. Для пояснения значения идиом можно использовать иллюстрации. Показ учащимся картинок и угадывание значения идиом делают урок интересным и активизируют класс:



Бежать, высунув язык

4. Угадывать значение идиомы из контекста. Есть способ вставить в текст идиомы и угадывать их значения. Начинаем с диалога и постепенно читаем большой текст (от простого к сложному), например:

– Даша: Боже, научиться кататься на роликах непросто. Я все время падаю.

– Коля: Я знаю, это тяжело! Чувствуешь себя не в своей тарелке.

“Не в своей тарелке” означает “чувствовать себя некомфортно, обычно в новой ситуации”.

• Никто никуда не спешил, потому что идти было некуда, покупать нечего, денег ни гроша, и ничто не влекло за пределы округа Мейкомб. “Денег ни гроша” означает “нет ни одной копейки”.

5. Придумать свои примеры с идиомами. После использования идиомы в контексте придумать свои собственные примеры ее использования, например:

- составить диалог, используя идиомы;
- составить предложения, используя идиомы;
- назвать все ситуации, в которых может употребляться данная идиома.

• *Моя мама всегда помогает мне. Она моя правая рука.*

*Правая рука — үнэнч нөхөр, найз, туслагч.*

• Туяа и Болд всегда ссорятся. Они живут как кошка с собакой.

6. Показывать интересные записи, видеоролики и фильмы и спрашивать, какие идиомы использовались в них. При этом для студентов можно организовать соревнования, в которых они могут участвовать индивидуально или в группах.

*Резюме.* Хотя студентов трудно научить идиомам, это необходимо, иначе студентам будет трудно овладеть иностранным языком и свободно понимать других, ведь через идиомы можно не только пополнить свой словарный запас, но и узнать историю, культуру и традиции изучаемого языка. Идиомы объясняют ученикам выше среднего и продвинутого уровня знаний. Хотите научиться говорить гладко, четко, уверенно и бегло? Используйте в речи русские идиомы.

### Литература

1. Аким Г. Монгол хэлц хэллэгийн товч толь. УБ., 1982.
2. Бадамдорж Д. Монгол хэлний үгийн сангийн утга зүй. УБ., 2003.
3. Дамдинсүрэн Ц., Лувсанцэрэн А. Орос монгол толь. УБ, 1969.
4. Лувсанжав Чой. Хэл шинжлэлийн нэр томъёо. УБ., 1974.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
6. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М., 2008.
7. Викисловарь. Проект фонда «Викимедиа, 2002.
8. Dean Curry. English in color. 1993. English language Programs Division.
9. Longman language Activator, 1999.

УДК 809.423-3  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-336-340

### УЛИГЕРЫ ЗАПАДНЫХ БУРЯТ КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ

© Тагарова Татьяна Боровна

доктор филологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет  
Россия, г. Иркутск  
E-mail: boroevna@yandex.ru

В статье представлены фразеологические единицы (ФЕ) языка бурятских улигеров, записанных на западном диалекте. Актуальность темы проистекает из недостаточности исследований по фразеологии бурятского языка. Выявляется общность с литературными формами ФЕ в семантике, лексическом составе. Некоторые ФЕ с течением времени меняют семантику, но такие различия единичны. В основном отличия касаются морфологических черт компонентов ФЕ, что находится в соответствии с диалектными особенностями. ФЕ отражают общечеловеческие ценности, идеализирование старины, древней религии, стремление к соответствию морально-нравственным устоям. Все ФЕ эпоса встречаются в современном литературном языке, что говорит об устойчивости данных единиц, их древнем происхождении. Значимость подобных тем связана с развитием направления «этнолингвистика».

**Ключевые слова:** бурятский литературный язык, диалект, эпос, улигер, фразеологическая единица.

#### ULIGERS OF WESTERN BURYATS AS SOURCE OF PHRASEOLOGY STUDY

*Tatiana B. Tagarova*  
Dr. Sci. (Philol.) A/Prof.  
Irkutsk State University  
Irkutsk, Russia  
boroevna@yandex.ru

The article presents the phraseological units (PhU) of the Buryat uliger language in the Western dialect. The relevance of the topic stems from the lack of research on the phraseology of the Buryat language. The commonality with the literary forms of PhU in semantics and lexical composition is revealed. Some PhU change their semantics over time, but such differences are rare. Basically, the differences relate to the morphological features of the PhU components, which is in accordance with the dialect features. In general, the idealization of antiquity, ancient religion, and the desire to conform to moral foundations is revealed. All the PhU of the epic are found in the modern literary language, which indicates the stability of these units, their ancient origin. The importance of such topics is connected with the development of the direction of 'ethnolinguistics'.

*Keywords.* Buryat literary language, dialect, epic, uliger, phraseological unit.

Бурятский эпос всесторонне (с идейно-тематической, художественно-эстетической, историко-этнографической, языковой точек зрения) исследовали известные ученые Ц. Ж. Жамцарано, А. И. Уланов, М. П. Хомонов, С. Ш. Чагдуров, Н. О. Шаракшинова, М. И. Тулохонов и др. Лингвистические особенности жанров бурятского устного народного творчества изучали С. Д. Бабуев [2004], Б. Д. Цыренов [2004], Л. И. Буяхаева [2006], но вместе с тем фразеологический пласт фольклорных произведений все еще требует своего исследования.

Актуальность рассмотрения проблемы функционирования ФЕ в языке эпоса очевидна в связи с раскрытием ментальности бурятского народа. Кроме того, диалектный матери-

ал, который представляет фразеология фольклора, также уникален и должен быть зафиксирован в специальных словарях.

В данной статье раскрывается попытка рассмотрения языка записанных в 50-х гг. Н. О. Шаракшиновой в Нукутском районе от П. Д. Дмитриева и записей от А. Хангалова «Алтан Шагай» (4305 строк), «Амагалан Богдо» (1374), «Зээрдэй Мэргэн» (998), «Хаан Сагта абхай» (1200), «Суутын долоон хулагша» (376 строк), а также записанного в 1903 г. известным ученым Ц. Ж. Жамцарано у эхиритского сказителя Е. Шалбыкова улигера «Аламжи Мэргэн Агуй Гоохон дүүхэй» (5295 строк).

Известно, что специфика произведений народного творчества связана с устной формой передачи текста по памяти. При этом первоисточники могли меняться при передаче из поколения в поколение. Несомненно, текст фольклора тесно связан как с народным, так и с письменным языком. Поэтому, думается, что ФЕ фольклорных жанров нужно рассматривать в сравнении с современной литературной формой.

Бурятская фразеология подвергалась описанию в структурно-семантическом плане такими известными лингвистами, как Т. А. Бертагаев, Ц. Б. Будаев, Ш.-Н. Р. Цыденжапов, Г. Ц. Пюрбеев и др. Но при этом стоит отметить, что многие стороны ФЕ еще недостаточно исследованы.

Особенность устного народного творчества заключается в том, что разность первоисточника порождает вариативность ФЕ. Причина этого явления кроется в следующем: а) язык фольклора близок народной устной речи, а также зависит от исполнительского воспроизведения, б) диалектные различия. Наблюдения показывают, что распространены комплексные изменения ФЕ, одна и та же ФЕ может иметь 2–3 варианта. Изменяются лексическая и грамматическая формы.

Определяются следующие варианты:

1. Морфологические варианты с разнообразием аффиксов: «*Гомоной хурдаар, Эрхэйн мэргээр, Үзэлсэе!*» («Аламжи Мэргэн») ба *Хуригандаа хубитай Эрэхьдээ эрдимтэй Басаган байнал гэшил даа* (там же). Сравним формы ФЕ современного литературного языка: *эрхьдээ эмтэй, долеобортоо домтой*. Встречаются варианты: *Эрэйн хүбүүн ээжээтэй, Эрээн могой хоротой и Эрэйн хүбүүн эжилээтэй Эрээн могой хоротой-даа*. Литературно-письменная форма (лит.): *могойн эрээн газаагаа, хүнэй эрээн досоогоо*. Варианты ФЕ могут бытовать и внутри одного и того же эпоса, и в других улигерах. Еще пример: *Дайндашье даруулжи, Даганда ла хүүлдүүлжи и Дайнда ехээ дарагдахан, Дааганда ехэй хүүлдүүлэн; Дайгаа даржи Даагаа хүлдэжи (Улигеры бурят); Зай дайни ехээ дарааб гэжэ Даага ехээ хүүлдэбэб гэжэ* (там же). Литературно-письменное: *Дайсанаа дараад, даагаа хүүлдээд (буса)...*

Современная ФЕ *уһан дээрэ үрмэ хүшөөхэ (тогтоохо)* получила значение ‘заговаривать зубы’, ‘обещать золотые горы’. В улигере употребляется в исконном значении — красиво говорить, вести душевную беседу. Варианты: *Уһан хара далайһаан Үрмэ байса хэлэе!; Хара ехэ далаяа Үрмэтөсөөн зугаалба* («Аламжи Мэргэн»); *Хара ехэ далайяа үрмэ байса зугаалба Хабтагай ехэ шулуунһаа Ногоо ургасар зугаалба...* (Улигеры бурят); *Хара далай дээрэ Үрмэ байса зугаалба Хабтагай хара шулуун дээрэ Ногоо ургаса зугаалба* (там же).

Народные наблюдения обобщаются в ФЕ, органично вплетающейся в ткань улигера: *Зай харин хүбүүн харияа багтахабой, Хандагайн сэмэгэн Тогоондо багтахабой* (там же). Современная семантика данной ФЕ передает то, что ‘невозможно терпеть какое-то неудобное положение’, лит. *харида*, причастие будущего времени с отрицательной частицей — *багтахагүй*. О быстро растущих детях говорится: *Хоножи хоньни арһанда багтахаяа болижи* (там же). В бурятском литературном языке форма родительного падежа —

хониной. Деепричастия *хоножо*, *болижо* оформляются согласно правилу последовательности гласных (*аялганай хубарил*).

2. Фонетические варианты: 1) отражение психологического состояния человека: *Айһанишье адали Алсайһанишье нэгэн даа!* («Аламжи Мэргэн») ≈ ‘будь что будет’. Литературное адли в улигере имеет форму *адали*.

*Оройн хара үһэйе Орболзуулан байбал даа, Оошын саган шүдүеө Хүхүнүүлжи байбал даа* (там же). Винительный падеж, безличное притяжание выражаются в литературном языке следующим образом: — *үһэээ/үһөө; шүдэээ/шүдөө*.

В современном бурятском языке и диалекте шүдэээ хабирха имеет одно и то же значение ‘скрипеть зубами’. *Үһэн үрзыбэ (бодобо, арбайба)* выражает состояние испуганного человека. Ср.: *Оройе сагаан үһэйе Орболзосо уурлаба Оошоео сагаан шүдэээ Ханхинаса уурлаба...* (Улигеры бурят).

В улигере «Хаан Сагта абхай» встречается разговорная ФЕ с отрицательной частицей: *Үтэлсэрөө һанаабэйи Бусалсараа шүлэбэй* (Улигеры бурят). Здесь чередуются с/д в предельном деепричастии на *-сар/лит.-тар*. Литературная форма: *Үлтиртэрөө шүлэ гарахагүй, үбгэртэрөө ухаа орохогүй* [Фразеологический, 2014, с.358.]. *Хоер-ханай хансуйя Тохоног хүрсү шамала* («Аламжи Мэргэн») в литературной (лит.) форме: *хоерхон хамсыгаа тохоног хүрэтэр шамалай*. Диал. *хансуй* представляет собой древнемонгольскую форму.

Наблюдаются случаи чередования звуков т'/х'/с' в арти/архи/арси: *Нуураар хэмнэжэ Арти гаргаха гэнэ Болдоогоор хэмнэжэ Мяха гаргаха гэжэ...* («Зээрдэй Мэргэн». Улигеры бурят), возможно, чередование б/м в бүтэ/лит. мэтэ: *Нуур бүтэ арси гаргажа байна Болдог бүтэ мяха гаргаба* («Хаан Сагта абхай». Улигеры бурят). Данная ФЕ употреблена в романе классика бурятской литературы Х. Намсараева в виде «*нуурай шэнээн архи, болдогой шэнээн мяхан*» [Там же, с. 216] («Үүрэй толон»).

3. Лексико-семантическая сторона:

*Оошын саган шүдүеө Хүхүнүүлжи байбал даа* («Аламжи Мэргэн») и *Оошоео сагаан шүдэээ Ханхинаса уурлаба...* (Улигеры бурят). *Хүхүнүүлжи ханхинаса* имеют одинаковую семантику — ‘скрипеть зубами’. В фразеологии улигера образ смелого или отчаянного юноши описывается посредством образа щенка (лит. *шонын гүлгэн шүдэрхүү*): *Залуу хүүниин эдирхүү, Гүлүгү нохой шүдүрхүү!*; *Гүлгэ нохой байнал даа Шүдэрхүү байнал даа!*

1) ФЕ, показывающие состояние любви: *Үбэгэ һамаган хоерын Эбэй нэгээр унтабал, Элигэ бөөрөө хоероо Дүүрэсэрэ зугаалбал* («Аламжи Мэргэн»). В ФЕ *эльгээ дүүрэхэ* печень является вместилищем чувств, как и сердце [Бертагаев, 1949, с. 99]. ФЕ *эльгэ хатаха* (унг.) = «һанан уйдаха», т. е. ‘тосковать’ [Там же, с. 106] употребляется в улигере «Аламжи Мэргэн» с тем же значением: *Элигэ хатан байнал-даа*. Ср.: лит. *эльгэ хатаха* — ‘смеяться’.

2) ФЕ, связанные с темой смерти и похоронными обрядами. Предполагаем, что в улигере ФЕ гэртэ гарха представляет собой усеченную форму от полной ФЕ хада гэртэ гараха: *Гэртэ гарха бэешни, Хээрэ байха яһанини!* (там же): *Ахаяя Ангай улаан хормойдо Абаашажа хадалгахаяя ябаба* (метатеза — лит. *хадагалхаяя*) ... («Зээрдэй Мэргэн». Улигеры бурят); *Ахаяя яһайе хадын агыда Орхеод гаража ерэбэ...*; — *Яһаа хаяхамнай хаяа гэжэ Үйлажа дүйлажа байна* («Хаан Сагта абхай». Улигеры бурят). Данные ФЕ равнозначны по семантике лит. *яһаяа хаяха* ‘умереть’ (букв. кости бросить) [Фразеологический, 2014, с. 560]. Также ср.: *Үхэнэн хүүнише уни ходо Шагнахада утада нүгэл Удаанда жаргалбойма гэлсэгшэ Бэлэй гэжэ орлихоое болибо* (Улигеры бурят). На с. 113 имеется ФЕ с тем же значением: *Хадада гаража халижа үхэхэмни гэбэ...* . *Нюдөө аниха* употребляется в значении ‘умереть’: *Алаг нюдөө анижи Мунхүрөжи ошолойл...* («Аламжи Мэргэн»).

3) ФЕ, показывающие обычную повседневную жизнь людей. В современном литературном языке и разговорной речи активно используются ФЕ *мяхан түрэл, мяханай таһардаһан*. Здесь образ мяса, национального блюда бурят, лег в основу ФЕ: *Эшигэнэй михан халуундаа!*; *Миханаһаан михан байлайл, Шүлүнөһээн шүлөн байлайл...* (там же).

Приступая к работе, засучивают рукава: *Хоер һайхан сарпуугаа Тохоноттоо хүрсэ шамаба* (Улигеры бурят), *Хоер сайхан хормойео Хондолой дээрээ шуба* (там же). *Сарбуу* — часть рукава. *Хамсыгаа шамаха и хормойгоо шууха* также активны в бурятском языке.

4) ФЕ, характеризующие человека с разных сторон, определяют, насколько он соответствует физическим, нравственно-моральным требованиям. «Аламжи Мэргэн» (936, 938 строки) показывает, как герой эпоса готовится к выполнению своего главного долга перед народом, страной: *Эрэ хүүниин залуудаа, Эрэ хүн зорихондоо...*. Настоящий богатырь, мужчина характеризуется так: *Нюдэндээ галтай баатар...* (Улигеры бурят), *һайн эрэйн алаад эдихэ ан муу эрэйн нюдэнэй хорхой бараха ан* (там же). Не терять чести, не опозорить свое имя — самый главный мотив деяний героев: *Нэрэй мини эмдэлхэн! Түрүй мини хухалхан!* («Аламжи Мэргэн»). Лит. — *нэрээ хухаланхаар, яһаа хухалһан дээрэ*.

Образ женщины представляется умелой во всем рукодельницей: *Алиганай шинээн торгоороо Арбан заха холбоһоноо...* (там же); *Хормойн шэнээн юумаар Хорин захатые бүтээжэ һууна* *Альганай шэнээн юумаар Арбан захатые бүтээжэ һууна* (Улигеры бурят). *Хуригандаа хубитай Эрэхыдээ эрдимтэй* («Аламжи Мэргэн»), *Эхэнэр хүн эсхэндээ* (там же) и т. д.

Фразеология улигеров утверждает, что самой большой морально-нравственной ценностью являются дети:

*Убэр дээрээ үрэгхэ үрэгэй байнагшаньеб, ульмэ дээрээ хатаруулха хүбүүбой байнагшаньеб* (Улигеры бурят), лит. — *үрэгүй хүн нюдэ нойтон, үрэтэй хүн үбэр нойтон; Үрэтэ хүн хосорхойма, үндэхэтэ модон хатхабойма* (там же); лит. вариант — *үндэхэтэй модон хосорхогүй, үрэтэй хүн газартахагүй*.

*Ухэрэй хоер эбэр-лэ, Үүдэнэй хоер эрхин — лэ!*... («Аламжи Мэргэн») — крепка дружба братьев, брата и сестры, определяет ФЕ. Интересно, что в современном халхамонгольском языке шуудайд хийсэн үхрийн эвэр шиг означает противоположное — ‘недружные’ [Аким, 1982, с. 179].

Встречающееся в улигере «Аламжи Мэргэн» словосочетание в прямом значении *Дээрээшье дахуулха Ахай үгэй түрүбэл-даа, Дороошье дахуулха Агуй Гоохон дүүхэйтэйл!* (там же) в литературном языке предстает как многозначная ФЕ *дээрээ ахагүй, дороо дүүгүй* — ‘не признающий никакого авторитета’, или ‘ничего святого’, а также ‘превосходящий всех в чем-либо’.

Так, ФЕ бурятского эпоса демонстрируют общность с фразеологическим фондом бурятского языка, незначительно отличаясь с фонетической стороны, морфологическими и лексико-семантическими чертами, соотносимыми с диалектными явлениями.

Для языка улигеров характерна общеупотребительная бурятская лексика, без резких различий в семантике.

Можно утверждать, что корни различий ФЕ находятся в творческих поисках сказителей. Использование ФЕ зависит от художественно-стилистических черт улигера, темы, направленности человеческих устремлений. Совпадение ФЕ эпоса и современных единиц доказывает их устойчивость, древнее происхождение. Хоть значение первоначальных традиционных действий могут быть забыты, ФЕ сохраняют и демонстрируют бурятский традиционный символизм, образность мышления. В целом ФЕ отражают менталитет носителей языка, в улигерах же идеализируется прошлое, показывается мышление человека в соответствии с древней религией, выражается оценочное отношение к действительно-

сти через нравственную призму. Значимость подобных тем связана с развитием направления «этнолингвистика».

### **Литература**

1. Бабуев С. Д. Буряад үрээлнүүдэй хэлэнэй онсо шэнжэнүүд. Улаан-Үдэ, 2004. 65 с.
2. Бертагаев Т. А. Об устойчивых фразеологических выражениях. На материале современного бурят-монгольского языка // Сб. тр. по филологии / Научно-исследовательский институт культуры и экономики БМАССР. Улан-Удэ, 1949. С. 64–119.
3. Бурятский героический эпос «Аламжи Мэргэн». Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока / сост. М. И. Тулохонов. Новосибирск: Наука, 1991. 312 с.
4. Буяхаева Л. И. Язык эпоса «Гэсэр» (эхирит-булагатский вариант). Иркутск: ИГУ, 2006. 132 с.
5. Аким Г. Монгол өвөрмөц хэлцийн товч тайлбар толь. Улаанбаатар, 1982. 200 с.
6. Баянсан Ж. Соел, хэл, үндэстний сэтгэлгээ. Улаанбаатар: МУИС хэвлэлийн газар, 2002. 118 х.
7. Тагарова Т. Б. Фразеологические варианты монгольских языков // Россия и Монголия в многополярном мире: итоги и перспективы сотрудничества на рубеже тысячелетий: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Иркутск, 13–16 декабря 2000 г.). Ч. 1. Вып. 3. С. 133–136.
8. Фразеологический словарь бурятского языка / сост. Т. Б. Тагарова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. 565 с.
9. Цыренов Б.Д. Язык бурятских народных сказок. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2004. 112 с.
10. Шаракшинова Н. О. Улигеры бурят / предисл. и пер. Н. О. Шаракшиновой. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2000. 153 с.

УДК 376  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-341-343

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКИ И ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

© Тихомирова Надежда Леонидовна  
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Санкт-Петербургский государственный университет  
Россия, г. Санкт-Петербург  
n.tikhomirova@spbu.ru

Описаны некоторые вопросы лексики и грамматики русского языка, вызывающие трудности у студентов, изучающих русский язык как иностранный (далее РКИ), которые без специального обучения снижают успешность межкультурной коммуникации на русском языке. Овладение описываемыми случаями составляет часть межкультурной компетенции, понимаемой нами как главнейший результат обучения. Преодоление описываемых трудностей может происходить как на уроках РКИ, так и на спецкурсах по межкультурной коммуникации, в практике преподавания РКИ, межкультурных тренингах.

**Ключевые слова:** обучение РКИ, межкультурная коммуникация, трудности лексики и грамматики, межкультурная компетенция.

## SOME QUESTIONS OF RUSSIAN VOCABULARY AND GRAMMAR IN THE LIGHT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

*Nadezhda L. Tikhomirova*  
Cand. Sci. (Ped.), Senior Lecturer,  
St. Petersburg State University, Russia  
n.tikhomirova@spbu.ru

The article describes some issues of Russian vocabulary and grammar that cause difficulties for students studying Russian as a foreign language (hereinafter — RFL). The identified difficulties reduce the success of intercultural communication in Russian without special training. Mastering the described cases is part of intercultural competence, which we understand as the main result of learning. Overcoming the described difficulties can occur both in RFL lessons and in special courses on intercultural communication, in the practice of teaching RFL, and in intercultural training.

**Keywords:** teaching RFL, intercultural communication, vocabulary and grammar difficulties, intercultural competence.

Русский язык продолжает быть востребованным в современном мире. Глобализация экономики, присутствие в России международных корпораций, большое количество иностранных студентов — все это приводит не только к запросам иностранцев на скорейшее овладение русским языком, но и на овладение компетенциями, способствующими успеху в ситуациях межкультурной коммуникации на русском языке. В методике РКИ не существует единого понятия коммуникативной компетенции, чаще всего оно понимается как совокупность таких компетенций, как лингвистическая (языковая), социолингвистическая (речевая), дискурсивная (способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста), социальная, или прагматическая, компетенция (умение вступать в коммуникацию, выбирать наиболее эффективный способ выражения мысли), социально-культурная (знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также способов пользоваться такими знаниями в процессе общения), профессиональная (способность к успешной профессиональной деятельности), стратегическая (умение восполнять пробелы в знании языка, речевом и социальном опыте общения), предметная (способность ориентироваться в содержательном плане общения [Щукин, 2003, с. 143–147]).

Для нас важно, что культура, знания о стране изучаемого языка, традициях и нормах общения в различных ситуациях — это неотъемлемая часть коммуникативных потребностей обучающихся, т. е. неотъемлемая часть коммуникативной компетенции, которая понимается как главный результат обучения. Рассмотрим подробнее некоторые случаи лексики и грамматики русского языка, овладение которыми несомненно является частью коммуникативной компетенции для студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Говоря о *лексике*, следует отметить языковые единицы с национально-культурным содержанием. Традиционно трудности в изучении языка вызывает безэквивалентная лексика, т. е. лексические единицы, не имеющие эквивалентов (соответствий) в родном языке учащихся или в языке-посреднике (дача, квас и др.). Однако в русском языке такой лексики немного, всего 6–7% [Верещагин, Костомаров, 2005, с. 51].

Безэквивалентность может объясняться:

– отсутствием реалий, обозначаемых лексической единицей: квас, маршрутка, борщ, дача;

– отсутствием понятий, обозначенных одним словом: тоска, судьба, смирение, добродетель и др.

Первый ряд лексических единиц отвечает коммуникативным потребностям обучающихся: это часто встречающиеся реалии в России.

Кроме того, трудности в преподавании вызывает фоновая лексика — слова, отличающиеся в родном и изучаемом языках культурными фонами (внеязыковыми компонентами значения). Так, слово «хоккей» в русском языке вызывает устойчивые ассоциации «хоккей на льду», в странах Азии, Австралии и Новой Зеландии в хоккей играют на траве. Разными «компонентами» значения обладает пространственно-временная лексика (понятия «близко» — «далеко», «долго» — «быстро», «тепло» — «холодно») работают по-разному в разных культурах, часто зависят от географического размера и географического положения страны). Но, несмотря на известность того, что «семантика слова лексическим понятием не исчерпывается» [Там же, с. 25], в условиях традиционного обучения у преподавателей не всегда хватает времени обратить внимание на культурные различия вводимой лексики. Более того, преподаватель может не знать всех культурных особенностей функционирования лексики в языке учащегося, внеязыковых компонентов значений. В свою очередь, иностранцы переносят эти компоненты на слово в изучаемом языке: так, корейцы при слове «ресторан» представляют место, где посетители, разувшись при входе, сидят на полу за столами и сами жарят мясо. Совсем иные ассоциации вызывает слово «ресторан» в русском языковом сознании. Или, например, слово «аперитив» в русском языке означает «слабый алкогольный напиток, возбуждающий аппетит» [Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.], который обычно пьют перед приемом пищи. Для жителей южной Европы «аперитив» — это встречи с коллегами и друзьями после работы в кафе на открытом воздухе, сопровождающиеся питьем слабоалкогольных коктейлей с закусками и салатами, не перед едой, а вместо еды. В понятие «лето» в русском языковом сознании входят три летних месяца: июнь, июль, август; а для большинства жителей Европы (южной и центральной) в это понятие включается май и т. д.

Итак, внеязыковые компоненты значения могут снижать взаимопонимание, поэтому важно на этапе изучения лексики знакомить иностранцев с тем, какие ассоциации вызывает у представителей разных культур то или иное слово. Как справедливо отмечают исследователи, «именно в ассоциациях слово проявляется как понятие, выражающее определенные культурно-специфические связи и отношения. Эти связи формируются в памяти благодаря опыту в определенной культуре и оказывают влияние на оценку окружающей действительности. Таким образом, ассоциации отражают исторические процессы и содержат культурологическую информацию» [Бердичевский, 2011, с. 28]. При работе с ассоциациями можно пользоваться такими словарями, как: Словарь ассоциаций [Бабичева], семантизировать новую лексику картинками, обозначающими реалии. Кроме того,

трудности может вызвать отсутствие общепринятого вежливого обращения к незнакомому человеку, эквивалентного Sir / Madam (сэр, мадам).

Грамматика русского языка также вызывает вопросы у студентов. Даже на элементарном уровне языка учащиеся замечают, что русская грамматика богата конструкциями типа «у меня есть», «мне нравится», «мне холодно» и т. д., которые выражают события/явления, случившиеся с семантическими субъектами предложения помимо их воли. Кроме того, русская грамматика вызывает трудности в следующих случаях выражения внеязыкового содержания:

- уменьшительно-ласкательные суффиксы (стол — столик, карандаш — карандашик, которые не только затрудняют узнавание слова в потоке речи, но и отчасти меняют значение слова);
- выбор между «ты» и «вы»;
- распространенное использование восклицательного знака, с которым сталкиваются иностранные специалисты в переписке с русскими коллегами, сама деловая переписка и ее этикетные фразы;
- отсутствие грамматической категории артикля;
- употребление форм повелительного наклонения, которые своей категоричностью часто удивляют и обижают иностранцев. Как подчеркивают исследователи, «обращаясь с просьбой, англичане избегают говорить прямо «Do that, please» (сделай/те это, пожалуйста), наиболее конвенциональным способом выражения просьбы в английском языке является вопрос с модальными глаголами can/could, will/would: can/could/will/would you do that, please? (Можете/могли бы Вы сделать это, пожалуйста?)» [Ларина, 2009, с. 176];
- порядок слов, меняющий значение высказывания: «я сделаю это через 30 минут» в сравнении с «я сделаю это минут через 30»;
- употребление частицы *ne* в обращении к незнакомому человеку: «Извините, вы не знаете?».

Известно, что «можно знать грамматику и не владеть языком» [Остапенко, 1983, с. 11], поэтому нам важно научить использовать описываемые грамматические явления в ситуациях межкультурного общения. Важно, что выявленные трудности без специального обучения снижают успешность межкультурной коммуникации на русском языке. Для эффективной межкультурной коммуникации нужно сформировать у иностранцев четкие представления о том, какое влияние на собеседника окажет употребление той или иной грамматической формы, к какому результату приведет. Преодоление описываемых трудностей может происходить как на уроках РКИ, так и на спецкурсах по межкультурной коммуникации, в практике преподавания РКИ, межкультурных тренингах.

### Литература

1. Бабичев Н. Словарь ассоциаций. URL: <http://www.slovesa.ru/> (2017. 17 мая)
2. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. проф. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
4. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Языки славянских культур, 2009. 512 с.
5. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Русский язык, 1983. 149 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. URL: [http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow\\_e\\_1.txt](http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt) (2017. 7 фев.)
7. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пос. для вузов. М.: Русский язык, 2003. 305 с.

УДК 811.512.3  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-344-347

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ЭРЭГТЭЙЛЭГ ШИНЖ И ЭМЭГТЭЙЛЭГ ШИНЖ

© Тонтоева Туяна Васильевна

старший преподаватель  
tontoeva@gmail.com

© Бадмаева Елена Содномовна

кандидат филологических наук, доцент  
umu\_badmaeva@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Авторы описывают лингвистическое исследование концептуальных пространств *эрэгтэйлэг шинж* и *эмэгтэйлэг шинж*, под которыми понимаются совокупности концептов, сформированные в сознании человека и отражающие его представления о мужском и женском началах. Лингвистическая модель описания концептуальных пространств *эрэгтэйлэг шинж* и *эмэгтэйлэг шинж* позволяет выявить культурные универсальные сходства, а также особенности функционирования гендерных стереотипов в зависимости от социокультурных условий.

**Ключевые слова:** гендер, концепт, концептуальное пространство, маскулинность, фемининность, паремия, фразеологизм.

#### CONCEPTUAL SPACES “EREGTEILEG SHINZH” AND “EMEGTEILEG SHINZH”

*Tuyana V. Tontoeva*

Senior Lecturer  
tontoeva@gmail.com

*Elena S. Badmaeva*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
umu\_badmaeva@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

The paper is devoted to the linguistic modeling of conceptual spaces “Eregteileg Shinzh” And “Emegteileg Shinzh” in the Mongolian language. The conceptual spaces masculinity and femininity consist of a number of concepts formed in language consciousness. These concepts reflect mental images of man and woman.

*Keywords:* gender, concept, conceptual spaces, masculinity, femininity, idiom, proverb.

В современном монгольском языке категории *маскулинность* и *фемининность* можно передать терминами *эрэгтэйлэг шинж* (букв. мужские черты) и *эмэгтэйлэг шинж* (букв. женские черты) [Кирилина, 1999, с. 90]. Также в литературе встречаются похожие выражения, указывающие на качества, характерные для мужчины или женщины. Сравним: *эрэгтэйлэг / эмэгтэйлэг шинж чанар*, *эрэгтэйлэг / эмэгтэйлэг байдал*, *эр / эм хүний шинж*, *эрэлхэг / эмэгтэй шинж*. Помимо этого в отдельных источниках можно встретить примеры использования лексических заимствований: *маскулинити* (от англ. *masculinity*) и *феминити* (от англ. *femininity*) [Она же, 2000, с. 28]. В данной работе для обозначения кон-

цептуального пространства *маскулинность* мы будем использовать термин *эрэгтэйлэг шинж*, а для обозначения концептуального пространства *фемининность* — *эмэгтэйлэг шинж*. Выбор указанных терминов объясняется, в первую очередь, их смысловой близостью к понятиям маскулинности и фемининности.

Как отмечает С. Ц.-Д. Дашиева, первоначально категории маскулинности и фемининности были представлены архетипической оппозицией «мужчина — женщина» [2011, с. 67]. Так, в традиционной монгольской культуре качества, которыми должны обладать настоящие мужчины и женщины, зафиксированы в специальных сводах правил, например, «Эр хүний арван эрдэм» (букв. Десять мудростей для мужчины):

1. *Номд мэргэн* (в учении — способный)
2. *Нойронд сэрэгэг* (во сне — чуткий, в знач. осмотрительный, осторожный)
3. *Үйлэнд уран* (в делах — искусный)
4. *Үгэнд цэцэн* (в речах — мудрый)
5. *Дайнд баатар* (на войне — богатырь)
6. *Далайд усч* (в море — пловец)
7. *Хуулинд шударга* (в свершении правосудия — справедливый)
8. *Хуриманд цовоо* (на свадьбе — проворный, ловкий)
9. *Дээдэд зусаргүй* (тому, кто выше, не льстит)
10. *Доодод найртай* (с теми, кто ниже, вежлив).

Женщины должны следовать «девяти мудростям для женщин» (*Эх хүний есөн эрдэм*):

1. *Өнгөнд цэвэр* (иметь красивую внешность)
2. *Үйлэнд уран* (быть искусной в делах)
3. *Үрд энэрэлтэй* (быть сострадательной)
4. *Үргэлж цэмцгэр* (быть всегда опрятной)
5. *Ханьдаа түшигтэй* (быть опорой мужу)
6. *Хадамдаа элэгтэй* (с теплом и заботой относиться к родственникам)
7. *Найрандаа дуутай* (быть веселой на празднике)
8. *Настанд ерөөлтэй* (желать блага старшим)
9. *Нартанд буйнтай* (быть добродетельной) [Арьясүрэн и др., 1990, с. 45].

Стоит отметить, что существуют различные варианты этих правил: «*Сайн эр хүний есөн шинж*» (Девять качеств хорошего мужчины), «*Сайн хүүхний зургаан шинж*» (Шесть качеств хорошей женщины). Более того, монголы сформулировали правила, касающиеся неподобающего поведения, недостатков, пороков и запретов для мужчин и женщин: «*Эхнэр хүний таван муу гэм*» (Пять пороков женщины), «*Эр хүний муу шинж*» (Отрицательные черты характера мужчины), «*Жирэмсэн хүний хориглох таван зүйл*» (Пять запретов для беременной женщины) и др. Так, к отрицательным чертам характера женщины можно отнести злость (*санаа муу*), жадность (*харамч*, букв. *жадный*), недоброжелательное отношение к гостям (*гийчин зочинд эвгүй хандах*), поздний подъем (*эрт унтаж, орой босогч*), забывать помыть и почистить (*угаах арчихаа мартаад*). Что касается отрицательных качеств мужчины, то среди них можно выделить *эцэг эхээ үл анзаарагч* (не уделять внимания родителям), *ах дүүдээ хэдэр ядар* (не слушаться старших), *архи дарс эрж уугч* (употреблять алкоголь), *үр хүүхдээ сургадаггүй* (не воспитывать детей) и др. [Там же, с. 49].

Модели маскулинности и фемининности, сложившиеся в сознании монгольского народа, представлены множеством фразеологических и паремиологических единиц, которые являются ярким отражением языковой картины мира народа, транслируют национальное самосознание и мировосприятие, а также осуществляют передачу исторического, социокультурного опыта между поколениями.

Анализ фразеологического фонда современного монгольского языка показал, что концептуальное пространство маскулинности, определяемое нами как *эрэгтэйлэг шинж*, представлено широким спектром фразеологических и паремиологических единиц, дающих характеристику физического и психологического портрета мужчины, указывающих на особенности его поведения, на статус в обществе. В монгольском обществе мужчине, ввиду его доминирующего положения, приписываются такие качества, как смелость, сила, мужество, отвага, ум. Образ сильного, смелого мужчины воплощен во фразеологических единицах, содержащих такие лексические компоненты, как *баатар* (богатырь, герой), *бүргэд* (орел), *бар* (тигр), *арслан* (лев) [Дашиева, 2011, с. 68] и т. п.: «*Амьд аймхайгаас илүү үхсэн баатар байх нь дээр*» (Лучше быть мертвым героем, чем живым трусом); *арслангийн аманд толгой хийх* (засунуть голову в пасть льва); «*Эрийн жолоо зориг, эрдмийн жолоо бичиг*» (Поводья мужчины — смелость, поводья знания — грамота); «*Сайн эр урдаа шархтай, муу эр ардаа шархтай*» (У смелого мужчины раны спереди, у трусливого — сзади) [Кульганек, 2017, с. 164].

Также в монгольском языке представлены фразеологизмы, характеризующие решительность, целеустремленность мужчины: «*Эр хүн зорьсондоо эс хүрвэл эм шинжийг олно, эмээлт морь харайсандаа эс хүрвэл гүү шинжийг олно*» (Если мужчина не достигнет цели, то превратится в женщину, если конь не доскачет, то станет кобылой); «*Эр хүн хэлсэндээ, чоно зуусандаа*» (Мужчина держит слово, волк держит хватку); «*Эр хүн долоо дордож, найм сэхдэг*» (букв. Мужчина семь раз падает, восемь раз встает, в знач. проявлять упорство) [Там же, с. 124].

Еще одной отличительной чертой мужчины является его ум (ухаан). В монгольском языке функционируют фразеологические единицы и поговорки, характеризующие интеллектуальные способности мужчины: «*Эр хүн эдээр чимсэнээс эрдэмээр чимсэн нь дээр*» (Мужчине лучше украшать себя знаниями, а не вещами); «*Эр хүн зовох тусам ухаан орох, эржин тана элэх тусам өнгө орох*» (Мужчина набирается ума в испытаниях, перламутр обретает блеск при ношении); «*Эр нэг эндүүрдэг, эрэг нэг нурдаг*» (Мужчина ошибается, берег обваливается). Два последних примера пословиц указывают на то, что обретение мудрости, опыта — процесс длительный; всем свойственно ошибаться.

Социальная роль мужчины как главы семейства, отца, мужа, его высокое положение актуализируются в следующих пословицах и поговорках: «*Авын сургаал алт, ээжийн сургаал эрдэни*» (Наставления отца — золото, наказания матери — драгоценность); «*Эр сайтай эм номхон, эзэн сайтай морь номхон*» (У хорошего мужа жена спокойная, у хорошего хозяина лошадь смиренная) [Кульганек, 2017, с. 128].

В монгольском языке также представлен ряд паремиологических единиц, отражающих род занятий мужчины: «*Эр хүний жаргал эзгүй хээр*» (Счастье мужчины в безлюдной степи). Поговорка «*Эр хүний замын хүзүү урт*» (букв. Шея у дороги мужчины длинная) [Там же, с. 133], обозначающая скорую встречу где-либо (*хаа нэг газар уулзах*), косвенно характеризует особенности кочевой жизни монголов.

Таким образом, подводя промежуточный итог вышесказанного, мы можем отметить, что в монгольской лингвокультуре к типичным маскулинным качествам можно отнести такие концепты, как смелость, храбрость, целеустремленность, сила, ум, мудрость. Посредством пословиц и поговорок в языке отражены высокое социальное положение мужчины, его социальные роли.

Фразеологическая вербализация феминности в монгольском языке раскрывает образ женщины с помощью концептов красота (*гоо үзэсгэлэн*), ум (*ухаан*), мать (*ээж*), жена (*эхнэр*). Концепт *гоо үзэсгэлэн* характеризуется такой категорией, как внешние данные: *дагина* (богиня, фея); *буга, согоо* (лянь) [Дашиева, 2011, с. 68]; «*Цэцэг навч уулын чимэг, амраг бүсгүй амьдралын чимэг*» (Цветы и листья — украшения гор, милая девушка —

украшение жизни); «*Сагсгар мод уулын чимэг сайхан хүүхэн гэрийн чимэг*» (Раскидистое дерево — украшение гор, красивая девушка — украшение дома); «*Аваагүй байхад авгай сайхан, алаагүй байхад үнэг сайхан*» (Девушка красива до замужества, лисица красива, пока жива) [Кульганек, 2017, с. 182].

Наряду с красотой женщине в монгольской языковой картине мира присущи такие качества, как ум, мастерство, скромность, покладистость характера: хониноос номхон (смирнее овцы); «*Эм хүн уран аргаар, эр хүн дориун чадлаар*» (букв. Женщина мастерством, мужчина умением); «*Эр хүн эдээр чимэхээс эрдмээр чим эм хүн өнгөөр чимэхээс оюунаар чим*» (Мужчине лучше украшать себя знаниями, а не вещами, для женщины ум лучше украшений). В то же время можно встретить примеры, в которых женщине, наоборот, свойственны глупость и скудоумие: «*Эмэгтэй хүний үс нь урт ухаан нь богино*» (Волосы у женщины длинные, а ум короткий) [Там же, с. 136]. Тем не менее отношение к женщине в монгольском обществе почтительное, уважительное, прежде всего по той причине, что женщина является женой и матерью, ее образ ассоциируется с образом родины: «*Хайрт эх орон — хайрт ээж минь*» (букв. Любимая родина — моя любимая мать); «*Эхнэргүй айл эзгүйтэй адил*» (Без жены дом будто пуст); «*Эмээлгүй хүн өдрийн гуйлгачин, эхнэргүй хүн шөнийн гуйлгачин*» (Человек, у которого нет седла, нищий в дневное время, человек, у которого нет жены, нищий в ночное время); «*Эцэггүй бол хагас өнчин, ээжгүй бүтэн өнчин*» (Если нет отца, то сирота наполовину, если нет матери, то полный сирота); «*Муу эм гэрийн нови, мохолцог мод уулын нови*» (Плохая жена — сор для дома, голые деревья — сор для гор) и др. [Там же, с. 145]. Таким образом, фразеологические единицы и паремии, актуализирующие концептуальное пространство эмэгтэйлэг шинж, воплотили суждения о том, что основным предназначением женщины является исполнение роли матери и жены. Ее образ довольно противоречив: с одной стороны, это красота, ум, скромность, а с другой — глупость, злость, жадность.

### Литература

1. Арьясүрэн Ч., Нямбуу Х., Чингэл Г. Монгол ес заншлын бага тайлбар толь // БНМАУ-ын Хүүхдийн Төлөө Фондын Төв Комисс, 1990. 128 х.
2. Дашиева С. Ц.-Д. Гендерная специфика во фразеологии (на материале бурятского, китайского и русского языков) // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 8. С. 67–70.
3. Жендэр ба бодлого төлөвлөлт: Жендэрийн сургагч багш нарт зориулсан гарын авлага / Ж. Занаа // Жендэрийн Үндэсний Хороо. Улаанбаатар, 2018 он. 94 х.
4. Жендэрийн аудитын чиглүүлэгчдэд зориулсан гарын авлага / Олон Улсын Хөдөлмөрийн Байгууллага. УБ хот, 2012 он. 142 х.
5. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
6. Кирилина А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Изд-во МГЛУ, 2000. 40 с.
7. Кульганек И. В. Монгольские пословицы и поговорки. Исследования, перевод, комментарии. СПб.: Петербургское востоковедение, 2017. 184 с.

УДК 800.61  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-348-350

**РУССКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ РОДСТВА:  
ПРОБЛЕМА ВЛАДЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА**

© **Трубникова Юлия Витольдовна**  
доктор филологических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет  
Россия, г. Барнаул  
yuvtrubnikova@yandex.ru

В статье дан анализ языковых процессов, связанных с текущими изменениями в традиционной системе терминов родства, закреплённой в толковых словарях современного русского литературного языка. Материалом стали речевые ошибки в переводах англоязычных художественных текстов. Сделан вывод, что изменения связаны не столько с динамикой системы родства у русского народа, сколько с общим снижением частотности использования соответствующих слов и, как следствие, снижением уровня владения их значением.

**Ключевые слова:** термины родства, лексическое значение, узуальное употребление, динамика значения, семантические ошибки.

**RUSSIAN TERMINOLOGY OF RELATIONSHIP: PROBLEM  
OF OWNERSHIP IN THE MIRROR OF TRANSLATION**

*Yuliya V. Trubnikova*  
Dr. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Altay State University  
Barnaul, Russia  
yuvtrubnikova@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of linguistic processes associated with current changes in the traditional system of kinship terms, enshrined in the explanatory dictionaries of the modern Russian literary language. The material included speech errors in translations of English literary texts. It is concluded that the changes are not so much associated with the dynamics of the kinship system among the Russian people, but with a general decrease in the frequency of use of these words and, as a result, a decrease in the level of knowledge of their meaning.

*Keywords:* kinship terms, lexical meaning, common usage, meaning dynamics, semantic errors.

В современном русском языке существует небольшая группа слов, называющая лиц по их родственным отношениям и связям — термины родства и свойства (для краткости именуемая «термины родства»). Являясь наследием общеславянской, а в некоторой своей части и общеиндоевропейской эпохи, эта лексика интересна не только лингвистам, но и историкам и этнографам. Этнографическое и лингвистическое исследование явления, безусловно, различается и по целям, и по методам. Н. А. Добронравин предлагал даже развести термины: говорить в этнографии не о терминах, но об именах родства [Добронравин: эл. ресурс]. Собственно, лингвистически, как система русская терминология родства изучена давно, подробно рассмотрены вопросы этимологии (см., например, [Трубачев, 1959]). Номенклатура родства и семантические особенности лексики этой группы подробно проанализированы А. И. Моисеевым [1963]. Начиная с последней четверти XX в. активно ведутся исследования в аспекте межкультурной коммуникации, русская система терминов родства рассматривается в сопоставлении с аналогичными системами других языков, как славянских, так и неславянских. В сопоставительных исследованиях, как правило, используют «литературную» систему, т. е. ту номенклатуру родства, кото-

рая дана в толковых словарях современного русского литературного языка. Эта система берется как устойчивая и неизменная, однако таковой не является. О том, что русская «терминология родства размывается и расплывается», ученые говорят давно [Моисеев, 1963, с.121]. Но причины этого чаще связывают с внешними по отношению к языку изменениями социальными. Историки, например, утверждают, что хотя термины родства в современных словарях представлены, но часть их уже переходит в разряд устаревшей лексики. Следовательно, словари, отражающие «язык усредненных пользователей русского языка с расширенным пространственным и временным диапазоном» [Попов: эл. ресурс], показывают не современную систему, а те представления о родстве, которые сложились к началу XX в.

Если мы все-таки хотим отследить процесс изменений, любые оценки можно делать, прежде всего, на основании анализа лингвистических и психолингвистических процессов включения этой лексики в речь современных носителей языка. Одним из источников материала по изучению уровня владения терминологией родства могут стать переводные художественные тексты конца XX — начала XXI в. и их электронные версии. Во-первых, в художественном тексте отражается социальный контекст, в т. ч. при стилизации «живой» речи представлены формы речевого этикета. Во-вторых, и это главное, в тексте перевода оказывается представлен речевой узус переводчика, т. е. человека со сложившейся языковой способностью и высоким уровнем языковой компетенции. Переводчик по роду своей профессиональной деятельности должен владеть современным литературным языком, уметь пользоваться словарями и находить максимально адекватные средства одного языка для передачи содержания, выраженного на другом, — значит, возникающие ошибки будут наиболее показательными.

В рамках данного исследования анализировались переводы англоязычных текстов (полученные методом сплошной выборки), прежде всего, по причине серьезных различий терминологий родства в английском и русском языках. Основные различия касаются наименований отношений свойства (известное английское «in-law»), так что английское *mother-in-law* оказывается соотнесенным с тремя самостоятельными русскими лексемами *теща*, *свекровь* и *мачеха* (аналогично *father-in-law* — русские *тесть*, *свекор* и *отчим*), *sister-in-law* — тоже с тремя (*невестка*, *золовка*, *свояченица*), а *brother-in-law* — даже с четырьмя (*зять*, *шурин*, *деверь*, *свояк*).

Считается, что утрачиваются прежде всего термины свойства, определяющие отношения «по горизонтали», для одного поколения (*золовка*, *свояченица*, *шурин*, *деверь*, *зять*, *свояк*), при этом термины отношений по вертикали (*тесть*, *теща* — *зять* и *свекор*, *свекровь* — *невестка*) не размываются. Казалось бы, примеры ошибок в переводах эти выводы подтверждают, большинство ошибок связаны со словами первой группы, приведем только некоторые из наиболее ярких (мы намеренно ограничились для доклада примерами из переводов всего двух авторов): —*Замечательное п-поведение для будущего свояка!* — *Но я тебе не свояк*, — *мягко возразил сэръ Ричард*. — *Мне жаль разочаровывать тебя, но у меня нет ни малейшего желания жениться на твоей сестре* [Хейер. Гибельная]. В данном случае свояк появляется вместо слова зять. В следующем примере речь идет о брате мужа, т. е. смешиваются понятия *шурин* и *деверь*: *Он с некоторой грустью понял, что сегодня ее более тревожит судьба шурина, нежели дела собственного брата* [Хейер. Смятение, с. 198]. О жене брата может быть сказано: *Моя золовка говорит...* [Буджольд. Осколки], т. е. абсолютно нарушается соотносительность данной лексемы.

Однако в текстах встречаются ошибки, связанные с нарушением значения и «вертикальных» терминов родства: *Нет, ваш младенец в прежнем состоянии, миледи. Неприятности исходят от вашего тестя* [Буджольд. Барраяр]. Встретилось и еще более серьезное нарушение, когда смешиваются лексемы *свекор* и *отчим*: *Твоя детская любовь не*

*желает быть твоим мужем. Он мечтает стать твоим свекром!* [Хейер. Цена] — это о молодом человеке, желающем жениться на мачехе героини. Причины этих ошибок никак нельзя искать в изменении самой системы родства, чем можно было бы объяснить ошибки первой группы.

Кажется показательным и следующий пример: «*Милая Джулия! — вздохнула Вдовствующая, когда гости уехали. — Не мудрено, что она так нравится Эджкоттам! Доротея Оверсли рассказывала мне, как она приворожила к себе сестер Рокхилла, но я сказала Доротею, что изумилась бы, если бы они ее не полюбили, потому что она так прелестна в общении, так внимательна — именно такая, какой хочется видеть невестку! — И свояченицу конечно же, мэм?» — добавил Адам сухо [Хейер. Смятение, с. 170]. В данном случае нарушается значение слова свояченица, т. к. речь идет о жене брата. Дело в том, что переводчик (фамилию его найти не удалось, в других же случаях фамилия переводчика указана в списке источников) очень непрофессионально попытался сохранить формальную противопоставленность единиц исходного текста, а именно *daughter-in-law* и *sister-in-law*. Но в русском языке в данном случае обе английские лексемы должны совпасть в слове невестка, поэтому для адекватного перевода необходимо было бы использовать описательные конструкции жена сына и жена брата.*

Подобных ошибок в переводах встречается меньше, но они все же, как представляется, позволяют сделать вывод, что изменения в русской терминологии родства связаны не столько с динамикой самой системы родства у русского народа, сколько с общим снижением частотности использования соответствующих слов и, как следствие, снижением уровня владения их значением.

### Источники и литература

1. Хейер Дж. Гибельная страсть / пер. с англ. Е. И. Саломатиной [Электронный ресурс]. <https://www.litmir.me/br/?b=11720&p=25>
2. Хейер Дж. Смятение чувств / пер. с англ. [Эл. ресурс]. <https://knijky.ru/books/smyatenie-chuvstv-0?page=198>.
3. Хейер Дж. Цена счастья / пер. с англ. П. В. Рубцова [Эл. ресурс]. <https://www.litmir.me/br/?b=11715&p=76>
4. Буджолд Л. М. Осколки чести / пер. с англ. Т. Черезовой [Эл. ресурс]. [https://mir-knig.com/read\\_420313-50](https://mir-knig.com/read_420313-50)
5. Буджолд Л. М. Барраяр / пер. с англ. Т. Черезовой [Эл. ресурс]. [https://mir-knig.com/read\\_420902-33](https://mir-knig.com/read_420902-33)
6. Добронравин Н. А. Родство как оболочка и поиск скрытых смыслов (от политологии до лингвистики и права) [Эл. ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1644429161&tld=ru&lang=ru&name=dobronravin.pdf&text>
7. Моисеев А. И. Термины родства в современном русском языке // Филологические науки. 1963. № 3. С. 120–132.
8. Попов В. А., Бурыкин А. А., Добронравин Н. А. Системы терминов родства восточных славян: современное состояние и проблемы изучения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kunstkamera.ru/files/lib>
9. Трубачев О. Н. История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 212 с.

УДК 821.581  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-351-354

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ФАНТАСТИЧЕСКОГО МНОГОМИРИЯ В ТРИЛОГИИ ЛЮ ЦЫСИНЯ  
«В ПАМЯТЬ О ПРОШЛОМ ЗЕМЛИ»**

© Тугулова Ольга Доржиевна

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
tugulova.olga@mail.ru

На материале романов самого известного за рубежом китайского фантаста Лю Цысиня рассматриваются особенности организации хронотопа в научной фантастике. Использование времени и пространства в данном жанре литературы специфично, что обусловлено разной степенью приближенности изображаемого к настоящей действительности. Различные трансформации хронотопа на уровне макромира нередко связаны с существенными изменениями субъективного микромира. Выявление подобных взаимосвязей позволяет представить проблематику социальной реальности современного Китая.

**Ключевые слова:** китайская литература, научная фантастика, многомирие, Лю Цысинь, хронотоп, макромир, время, пространство.

**SPACE-TIME ORGANIZATION OF THE FANTASY MULTIPLE WORLD IN LIU CIXIN'S  
TRILOGY "IN MEMORY OF THE PAST OF THE EARTH"**

*Olga D. Tugulova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
tugulova.olga@mail.ru

The features of the chronotope organization in science fiction are considered on the material of the Chinese writer Liu Cixin's novels. The use of time and space categories in this genre is specific, which is due to varying degrees of proximity of the depicted to the real reality. Various transformations of the chronotope at the level of the macrocosm are often associated with essential changes in the subjective microcosm. The identification of such relationships allows us to present the problems of the social reality of modern China.

**Keywords:** Chinese literature, science fiction, many worlds, Liu Cixin, chronotope, macrocosm, time, space.

Лю Цысинь — представитель современной китайской научной фантастики, самый титулованный, переводимый, экранизируемый фантаст за пределами Китая, в России известен лишь по недавним переводам нескольких книг. Обращение к творчеству писателя позволяет определить специфику китайской научной фантастики, явления относительно молодого, а также, исходя из философской подоплеку научно-фантастической литературы, представить некоторые процессы социальной действительности нынешнего Китая. Таким образом, новизна исследования определена самим исследовательским материалом.

Хронотоп как одна из существенных характеристик художественного мира отражает авторский замысел моделируемого мира и определяет отношение повествования и реального мира, представляя, таким образом, *актуальный объект* исследования. Кроме того, в фантастической литературе именно категории пространства и времени предоставляют своему создателю максимальную свободу, ограниченную только его мировоззрением и интенциями.

Хронотоп в трилогии Лю Цысиня «В память о прошлом Земли» [Лю Цысинь, 2017, 2018а, б], помимо основной своей функции художественного образа пространства и времени выполняет сюжетобразующую функцию, двигая развитие сюжета в нужном направлении и определяя его скорость. Именно в определенном хронотопе разворачивается конкретная сцена романа. Именно хронотоп становится способом моделирования миров Лю Цысиня.

В данном исследовании мы будем понимать многомирие довольно широко: 1) множество миров, существующих параллельно с нашим, образующих так называемый мультиверсум, интерес к которому проявляют не только научная фантастика, но и гносеология, философия, физика; 2) все возможные варианты развития событий, существующие в творческом мышлении героев.

В работе мы опираемся на понимание категорий пространства и времени Д.С. Лихачевым, Ю.М. Лотманом, антропоцентрическую концепцию пространства художественного текста М.М. Бахтина, определение хронотопа в научно-фантастических произведениях Ц. Тодорова [1999], О. Чигиринской [2009].

По первой книге «Задача трех тел» узнают Лю Цысиня, благодаря ей он обрел широкое мировое признание, она стала первой переводной книгой, номинированной на самые престижные литературные премии в области фантастики: «Хьюго», «Небьюлу», «Локус», «Прометей» и др. *Лондонское издание «Книжное обозрение»* назвало трилогию «одним из самых масштабных произведений научной фантастики, когда-либо написанных».

Масштабность произведения поддерживается в том числе хронотопом. Художественное время охватывает 18906450 лет, включая события периода Древнего Египта, династии Цинь, Византийской империи, «культурной революции», настоящее и время на восемнадцать миллионов лет в будущем. Пространство первой части преимущественно локализовано на Земле, хотя некоторые из ее сцен происходят в виртуальной реальности; к концу третьей книги действие выходит в межзвездное пространство, и аннигиляция разворачивается в нескольких измерениях.

Характерно прерывистое время, при котором повествование состоит из отдельных отрезков деятельности тех или иных персонажей. На протяжении трилогии интенсивность таких временных отрывков нарастает. Главные герои чаще уходят в гибернацию, увеличивая, таким образом, скорость повествования и оставляя за кадром целые десятилетия, а то и сотни человеческой истории.

Наиболее структурно сложной представляется организация времени в первой части «Задача трех тел», где события настоящего берут свое начало в период «культурной революции» (1966–1976), ставшей для страны временем духовного нигилизма, по сути, «безвременьем», откатившим экономическое и социально-политическое развитие Китая на много лет назад. Эта отправная точка является излюбленным лейтмотивом для современной китайской литературы вообще. Именно жестокость, предательство и прочая человеческая гнусность, оказавшиеся привычными для того времени, толкнули героиню на убийство не только мужа и начальника, но и, как выяснится впоследствии, всего человечества как вида, на уничтожение его как цивилизации: Е Вэньцзе посылает сигнал инопланетному Трисоляриану, зная о его намерении захватить Землю, воспользоваться ее ресурсами. Именно по ее координатам враждебная цивилизация высылает свой космический флот.

Очень заманчивой представляется идея рассмотреть начало повествования с реального исторического события в контексте традиций китайской литературы, в которой сюжетная проза развивалась по образцу и канонам исторической прозы в виде жизнеописания или хроники. Средневековые писатели стремились ввести такой псевдоисторический сюжетный узел, привязывая героя к конкретному времени и месту. Тем более, что и у Лю Цысиня «культурная революция», запустившая развитие сюжета, остается единственным реаль-

ным историческим событием, уступая далее вымышленной истории в выстроенном автором мире.

Параллельно основному хронотопу, в координатах преимущественно которого разворачиваются события нашего настоящего, существует виртуальная игра, которая встраивает отдельный мир в общий хронотоп. Мир этот представляет собой напластования различных эпох, дискуссии на онтологические темы ведут античные мудрецы, древнекитайские философы, средневековые европейские ученые. Заходя в аккаунт, игрок становится тем или иным персонажем/мудрецом и может принимать участие в беседе, основной задачей является выживание в условиях трех Солнц, беспорядочно сменяющих друг друга и периодически приводящих цивилизацию к гибели. Позже становится понятно, что компьютерная игра — проекция реальной жизни Трисоляриан, чей флот стремительно приближается к Земле. Отдельные герои догадываются о природе игры, вживаются в виртуальный мир и теряют ощущение реальности между своим бытием, сном и виртуальным миром. Данная повествовательная стратегия невольно отсылает к даосской идее о неразделенности реальности.

Хронотоп второй части трилогии «Темный лес» ограничен периодом всего в 200 лет, однако он насыщен, действие к концу выходит уже в космос, а один из главных персонажей Ло Цзи ложится в гилбернацию, ускоряя, таким образом, течение художественного времени, в результате человечество успевает пройти путь от состояния упадничества к технологическому прорыву и экономическому процветанию.

Инопланетяне присылают на Землю софоны 智子, высокотехнологичные частицы, парализующие развитие физики (чтобы человечество не смогло усилиться за время их полета и оказать сопротивление по прибытии). Софоны в состоянии считывать документы, содержимое компьютеров, эмоции с выражений лица, все, кроме мыслей человека, что невольно напоминает нам о неоднозначности недавно казавшейся фантастической, а теперь ставшей реальностью (в США и КНР) системы постоянного видеонаблюдения и распознавания лиц. Основанная на данном факте «теория заговора» составляет целое направление в фантастической литературе. Люди запускают проект «Отвернувшиеся», участники которого избраны тайно и должны разработать план отпора врагу. Планы трех участников разоблачены, и сами они были убиты. Лишь одному из них, Ло Цзи, удалось перехитрить Разрушителей и вывести Землю и Трисоляриан к хрупкому состоянию мира. Здесь возникает ассоциация со древнекитайской школой военной философии и традиционной любовью китайцев к страгегам.

Особое внимание уделено процессу разработки планов Отвернувшимися, поскольку они могли полагаться только на свой интеллект, память, воображение. Такие их «игры разума» отражают микромир субъекта, вместе с его субъективной оценкой макромира, нравственными ценностями, амбициями, пониманием меры жертвенности.

Между тем в космосе параллельное и независимое от Земли существование ведет пара космических кораблей, оставшихся из нескольких тысяч после разгрома трисолярианским авангардом. Не имея ресурсов для возвращения домой, они вынуждены напасть на другие корабли, и за счет их разграбления у них появился шанс выжить. Их стратегия поведения может рассматриваться как микромодель Многоверсума, где каждая цивилизация стремится выжить за счет уничтожения другой. Темный лес — метафора охотников, которые поджидают жертву, стоит ей лишь только высунуть голову.

Художественное время достигает максимального ускорения, а пространство — максимального расширения в третьей части — «Вечная жизнь смерти». В основную канву повествования влетают сказки Юнь Тяньмина, чей головной мозг был отправлен к Трисолярианам в качестве посланника человечества. Все, что он познал, он излагает в метафоричной форме сказки. Тут надо отметить, что трисолярианам было недоступно искусство, они не ведали любви. Сказки уносят к мифологической картине мира, что

вполне соответствует повествовательной стратегии научной фантастики, и сами по себе они представляют объект для изучения.

Основная земная локация — Китай и США — перемещается в Австралию, куда перевозятся все земляне. Также происходит освоение космического пространства, люди стремятся укрыться за другими планетами Вселенной. Однако вмешивается еще более могущественная цивилизация и человеческий мир сворачивается в двухмерное пространство.

Чэнь Син, одному из немногих женских персонажей в многомирии Лю Цысиня, которым отводится при этом ключевая роль, и агроному с уцелевшего корабля (редкий случай передачи повествования второстепенному персонажу) удалось скрыться в карманном измерении на подаренной ей Юнь Тяньмином планете.

Для трилогии характерно малое количество сквозных героев, герои одного хронотопного отрезка встречаются с другими персонажами, и активное действие переходит к ним. Здесь тоже очень хочется увидеть принцип сцепленной новеллы — структурной организации классической сюжетной прозы Китая.

Достаточно сложно задуманный хронотоп в многомирии Лю Цысиня, действительно, определяет и жанровую отнесенность трилогии, и развитие сюжета. Микромиры субъектов напрямую отражают объективную реальность, оставляя небольшую возможность для индивидуальной и судьбоносной для сюжета вариации. Пространство и время реализованы различными способами, есть параллельное сосуществование миров и сюжетных линий, есть отсылки в прошлое, есть многомерное будущее. Хронотопные отрезки не равны и не равносильны, подчиняясь замыслу автора, они, в свою очередь, также определяют развитие сюжета.

Важную позицию в системе образов трилогии занимают женские персонажи, что до сих пор не распространено в китайской литературе. Здесь они играют судьбоносную для повествования роль: с Е Вэньцзе, отправившей сигнал на Трисолярис, все началось, и Чэнь Син, узнавшей не только тайны Трисоляриса, но и о существовании других миров и более развитых цивилизациях, могущих существовать в четырехмерном пространстве, в итоге, ставшей последней выжившей. Такое внимание к женским образам вписывается в тенденцию современной китайской литературы, все более разворачивающейся к гендерному вопросу.

Основной сюжетный узел — ожидание войны с трисолярианами — не может не отсылать к периоду холодной войны и набирающему обороты экономическому противостоянию.

В трилогии «В память о прошлом Земли» находят отражение и другие актуальные проблемы современности, в том числе кооперация и национальная идентичность, а также безопасность в условиях глобализации, истощаемость природных ресурсов, потребительское отношение человека к природе. Фантастическое многомирие Лю Цысиня тщательно организовано и структурировано на всех уровнях хронотопа, что позволяет создавать миры внутри и за пределами Вселенной, виртуальные реальности и воскрешать ушедшие цивилизации. Универсум отдельно взятого человека также представляет собой многомирие, переходы внутри которого обусловлены внутренними противоречиями, сомнениями, нравственными и духовными поисками.

### Литература

1. Лю Цысинь. Задача трех тел. М.: Издательство «Э», 2017. 464 с.
2. Лю Цысинь. Темный лес. М.: Издательство «Э», 2018а. 640 с.
3. Лю Цысинь. Вечная жизнь смерти. М.: Эксмо, 2018б. 688 с.
4. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 144 с.
5. Чигиринская О. «Проблема жанра» относительно фантастики // Полдень. XXI век. 2009. № 4. С. 147–158.

УДК 821.512.36  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-355-366

**МОНГОЛ УТГА ЗОХИОЛ ДАХЬ СЭТГЭЛ ЗҮЙН НЭГЭН  
ӨГҮҮЛЭМЖИЙН УЛАМЖЛАЛ ШИНЭЧЛЭЛИЙН АСУУДАЛД**

© Ууганбаатар Ж.

Монгол Улс, Шинжлэх ухааны академи,  
Хэл зохиолын хүрээлэнгийн ЭШАА  
uuganbaatarj@mas.ac.mn

Өрнө дорнын хийгээд нийт утга зохиол тэр дундаа хүүрнэл зохиолын туурвил зүйн түүхэнд олон жилийн уламжлалтай аймшгийн уран зохиол хөгжлийнхөө зүй тогтлын дагуу улс үндэстэн бүрийн уран зохиолд тодорхой түвшинд хөгжиж ирсэн байна. Монголын орчин үеийн уран зохиолд нийгэм цаг үеийн байдлаас үүдэн хэсэг хугацаанд зогсонги байдалтай байсан ч 1990-ээд оноос шинэ агуулгаар баяжиж, уран зохиолын бүхий л төрөл зүйлд нэвтрэн хөгжиж байна.

Энэ төрөл зүйл хөгжин боловсроход гурван хүчин зүйл нөлөөлжээ. Үүнд: Ардын аман зохиолын баримтлаг шинжийг хадгалсан хууч яриа, түүхэн ба домогт агуулга бүхий хүүрнэл зохиолууд, эртний бичгийн уран зохиолын өв, там бирдийн агуулга бүхий туужууд хөгжлийн нэгэн сурвалж болжээ.

Монголын утга зохиолын төрөл зүйлийн баяжилтад сэтгэлзүйн өнгө аясыг илэрхийлсэн /аймшгийн уран зохиол/ өгүүлэмж бүхий зохиол бий болсон явдал нь туурвилзүйн шинэ төлөвшил мөн билээ.

**Түлхүүр үгс:** Монголын утга зохиол, уламжлал, шинэчлэл, аймшгийн уран зохиол

**ON TRADITIONS AND REFORM OF PSYCHOLOGICAL MOTIVES  
IN MONGOLIAN LITERATURE**

J. Uuganbaatar  
Uuganbaatar Jambaa  
Researcher  
Institute of Language and Literature  
Mongolian Academy of Sciences (MAS)  
Ulaanbaatar-51, Mongolia  
uuganbaatarj@mas.ac.mn

The social change atmosphere in Mongolia during the 1990s affected all social and psycho-logical spheres and condemned the tendency of literary studies to value literature in terms of so-cial, political, and ideological roles and had given the chance to study literature in terms of artis-tic and aesthetic dimensions. In the literature of every nation, there are several novels that are purely fictional, often adventurous, and based on psychological fears. In Mongolian literature, writings with psychological motives (horror novels) have developed into some types of oral and written literature. Horror literature, which has a long tradition in the history of Western and East-ern literature in general, and fiction, has developed to a certain extent in the literature of each nation in accordance with the laws of development. Mongolian contemporary literature had been stagnant for some time due to social and contemporary circumstances, but since the 1990s it has been enriched with new content and developed into all genres of literature. The following fac-tors contributed to the development of the genre. Those are: 1) old tales, historical and mytho-logical narratives that retain documentary feature of folklore; 2) ancient literary heritage, and novels with the content about hell and jinn have become a source for the literary development. The emergence of a novel with a psychological state (horror fiction) that enriches the diversity of Mongolian literature is a new development in literature.

Keywords: Mongolian literature, traditions, reforms, horror literature.

Монголд 1990-ээд оноос өрнөсөн өөрчлөлт шинэчлэлтийн уур амьсгал нийгэм, оюун санааны бүхий л хүрээнд нөлөөлжээ. Монголын утга зохиол судлалд уран зохиолыг нийгэм, улс төр, үзэл суртлын үүргийн талаас нь онцгойлон үнэлж ирсэн хандлагыг буруушаан нийгэм, уран сайхан, гоо зүйн хүрээнд судлах бололцоог олгосон.

Улс үндэстэн бүрийн уран зохиолд цэвэр зохиомол үйл явдалтай, голдуу адал сонин явдлыг ихэд шүтэн зохиосон, мөн тохиолдсон юм уу тохиолдож болох гэмээр элдэв хачин зүйлийн тухай өгүүлэхдээ сэтгэл зүйн айдсын талд нь ихээхэн дулдуйдаж бүтээсэн хэсэг зохиол гарч ирдэг байна. Ийм зохиол туурвилыг аймшгийн зохиол гэж нэрлэдэг. Аймшгийн зохиол дэлхийн уран зохиолд нийтлэг хөгжиж иржээ. Хөгжлийн явцад биеэ даасан төрөл зүйлийн хувьд олон үндэстний уран зохиолд хэвшин тогтсон юм. Утга зохиолын онолын бүтээлүүдэд аймшгийн зохиолыг тодорхойлохдоо агуулгын талыг буюу тухайн бүтээлийн бусдад нөлөөлөх сэтгэл зүйн шинжид тулгуурлан үнэлэлт дүгнэлт өгсөөр ирсэн. Английн уран зохиол судлалын гоо зүйн чиглэлд “айдас аймшгийн уран зохиол (horror story) гэдэг сэтгэл зүйн хувьд маш хүнд, хүлээж авахад бэрх, дарамт цочролд оруулах агуулгыг илэрхийлсэн уран зохиолын зүйл” [Paul Procter 1995, 685] гэж томъёолжээ.

Америкийн утга зохиол судлалд “айдас аймшгийн юм уу эсвэл жигшил зэвүүцлийн маш хүчтэй цочролт мэдрэмжийг төрүүлдэг зохиолыг айдас аймшгийн зохиол гэнэ. Өөрөөр хэлбэл, энэ нь сонин хачин хүмүүсийн сэдсэн аймшигтай муухай, хачин санаа бодол, үйл хэргийн тухай өгүүлэмжит зохиол гээд “жишээ нь: хүмүүс аймшиг гэдгийг ойлгож мэдрэхдээ ямар нэгэн зүйлийг үл таньсан мэдрэмж гэж ойлгодог [prof. Hornby, 1995]. Эндээс үзэхэд онолын ерөнхий ойлголтын хувьд илэрхий зөрүү байхгүй хэдий ч нэгэн өвөрмөц ойлголт гарч ирж байгаа нь уг төрлийн зохиол өвөрмөц хачин явдлын тухай бус нийгмийн буюу хүний сайн сайхан амьдрах аж төрөхөд хүчин мөхсөдөж байгаа ойлголтын тухай асуудал бас хамаарах нь тод харагдаж байна. Тодруулбал, хүний оршихуйн бүх талын асуудлыг цочроон доргиосон аюулт хүчний тухай өгүүлсэн агуулгыг ихэвчлэн илэрхийлсэн байдаг. Айдас бол хүний танин мэдэх түвшний ойлголт бөгөөд тухайн зүйлийг хэрхэн ойлгон хүлээн авч байгаа сэтгэлзүйн үзэгдэл ажээ. Аймшгийн зохиол агуулгын хувьд үлэмж өргөн багтаамжтай.

Айдсын хүчин зүйлийг гоо зүйн ойлголттой холбож үзвэл Оросын зохиолч Н.Г.Чернышевский “Байгальд байх гайхамшигтайн зүйлээс бидэнд төрөгдөх сэтгэгдэл бол айдас хүрэх, хүндэтгэн бишрэх хоер болно. Хүсэл шуналын гайхамшиг нь нэг талаас айдас төрүүлэн нөгөө талаас омог бардам хүслийг төрүүлдэг” [Чернышевский Н.Г. 1980,165]. Үүнийг, аливаа хүний танин мэдэх хүсэл нь урьдаас огт төсөөлөлгүй зүйл байдаг ба энэ нь зарим талаар аймшигтай байдлыг бий болгож болох бөгөөд түүнийхээ тухай тодорхой төсөөлөл мэдээлэлтэй болсны дараа тэрхүү аймшигт зүйл нь омог бардам, баатарлаг хүслээр солигддог явцаар тайлбарлаж болох юм. Энгийн үгээр дээрх тодорхойлолтыг ахуйн хүрээнд оруулан тайлбарлавал: Хэн нэгэн хүн хүч тэнцвэргүй араатантай гэнэт тулжээ. Хүчит араатны сүрт хүчин түүнд аймшигт байдлыг төрүүлнэ. Гэтэл тулааны эцсийн бүлэгт амьд үлдэх хүсэл, амьдралын төлөөх тэмцэл уг айдсыг гэтлэн давж ингэснээр ялалтад хүрчээ. Энэ нь омог бардам хүсэл бахархлыг төрүүлжээ хэмээн тодорхойлжээ.

Доктор Д.Галбаатар “Хүн төрөлх мэдрэмжээ алдахын хэрээр түүний хүн чанар нь хомсоддог. Энэхүү айх эмээх, алдагдаж асан мэдрэмжийг нөхөн төлжүүлэх, мөн зориг хүчний хүмүүжил, айх эмээх сэтгэл нэгэн биед зэрэгцэж, өөр өөрийн тунгаар орших нь хүн, хүн хэвээр оршихын үндэс билээ. Монгол хүний ертөнцийг үзэх үзэл түүнтэй холбоотойгоор энэхүү аймшгийн тухай өгүүлж болно” [Галбаатар Д. 1997.131] хэмээн айх эмээх нь хүний оршин байхуйн нэгэн шинж болохыг тодорхойлсон. Тэгэхээр зөвхөн этгээд гажиг сонин зүйлс ч аймшиг биш, харин оршихуйн тухай цогц асуудлыг хамардаг.

Монголын уран зохиолд сэтгэлзүйн өгүүлэмж бүхий /аймшгийн зохиол/ зохиол хөгжихдөө аман ба бичгийн зохиолын зарим төрөлд уламжлагдсан юм.

Академич Ц.Дамдинсүрэн энэхүү төрөлд хамаарах нэгэн өгүүлэмж болох буг чөтгөртэй таарсан, учирсан хүмүүсийн элдэв хууч яриаг цуглуулж хэрэглэгдэхүүн бэлтгэсэн нь өнөөдөр энэ төрөл зүйлийг судлагчдын судалгааны үнэт хэрэглэгдэхүүн болсоор байна.

Академич Х.Сампилдэндэв “Аймшгийн зохиол нь жирийн нэг чамирхал бус хүүхэд залууст айн эмээх мэдрэмж бий болгох зориулалттай. Айх эмээх мэдрэмжгүй бол адал балмад явдал үйлдэж болох юм” [Сампилдэндэв Х, Гаадамба Ш, УБ, 2006] гэжээ. Энэ дүгнэлт уг төрлийн зохиолын бусдад үзүүлэх нөлөө, гоо зүйн хүмүүжлийн үүргийн талаас нь үнэлэн дүгнэсэн хэрэг юм.

Орчин үеийн кино, театрын урлагт хүчтэй дэлгэрсэн аймшигт явдал, аллага, хүчирхийлэл, ер бусын хүчний хөнөөл сүйтгэл, харь гарагийн амьтдын довтолгоо, хорлол, ертөнц дэлхийн сүйрлийн тухай зэрэг өгүүлэмжтэй бүтээлүүдийг нийтэд нь аймшгийн зохиол, кино зэргээр нэрлэдэг. Орчин үеийн өрнө дахин ба Америкийн уран зохиолд аймшгийн зохиол нь бие даасан том төрөл зүйл болжээ. Дорно дахин тэр дундаа монгол аман ба бичгийн уран зохиолд аймшгийн зохиолын төрөл эртнээс хөгжжээ. Үүнд гол төлөв чөтгөр шулмын хорлол, зүүд, зөн билгийн биелэл, хий үзэгдлүүд, амьтдын хувилал, хойд урд насны явдал зэрэг шашны үзлийн өгүүлэмж голлодог [Галбаатар Д. 2002.13].

Монголын утга зохиолд аймшгийн зохиолын үндсэн шинж, туурвил зүйн хөгжлийг нягтлан үзэх хэрэгтэй. Тухайлбал: Академич Х.Сампилдэндэв “Монгол ардын аман зохиол” хэмээх бүтээлдээ “Туурилаг домгийн дотор буг чөтгөр, сүнсний тухай өгүүлсэн нь дэлхий дахинаа өргөн тархсан аймшгийн зохиолын нэг өвөрмөц хэлбэр болж байна. Энэ нь уран сэтгэмжийн нэг хэлбэр болохын зэрэгцээ адгууснаас ялгарах хүний ичих, эмээх, айх мэдрэхүйн дотроос айх мэдрэхүйг төлөвшүүлэх уран сайхны хэрэглүүр буюу хүмүүжлийн асар их нөлөөтэй ажгуу. Энэ нь эр зоригийн хүмүүжилд сөрөг нөлөөтэй бус бөгөөд адгуусны гэмээр балмад авир занг номхотгох учир холбогдолтой” [Гаадамба.Ш, Сампилдэндэв.Х, УБ, 2006.154] гээд “Чөтгөр шулам хий үзэгдлийн тухай хууч яриаг зарим талаар өрнө зүгийн аймшгийн зохиолтой адилтгаж болно. Өрнө зүгийн аймшгийн зохиолд чөтгөр шуламсын дүр олонтоо гардаг бөгөөд монгол түмэн дэлхийн бусад улс үндэстний нэг адил аймшгийн зохиолын өвөрмөц хэлбэрийн бүтээсэн нь чөтгөр шулам, хий үзэгдлийн тухай хууч яриа домог бий” [Сампилдэндэв Х, Гаадамба Ш, УБ, 2006. 282] гэжээ. Тэгвэл сэтгэлзүйн өгүүлэмж бүхий зохиолын дүрийн тухайд доктор С.Байгалсайхан “Монгол утга зохиолд дүрслэгдсэн буг чөтгөр шуламсын дүр нь шууд хүнд их гай гарз хор хүргэдэггүй, харин уулзсан үзсэн харсан сонссон зүйлээсээ болж сэтгэл санааны доройтолд орж нас барсан бие нь муудсан тохиолдол их байна. Тиймээс ч буг шуламс нь утга зохиолд муу талын баатрын илэрхийлэл болон дүрслэгддэг байна. Учрыг нь олоогүй зүйлээ, мэдэж таниагүй юмаа чөтгөр шуламс хэмээн тохоон нэрлэн хэрэглэж заншсан байна.” [Байгалсайхан С. “Аман зохиол судлал” УБ.1999] гэж үзсэн бол, мөн доктор С.Дулам “Монгол домгийн эсрэг талын уран сэтгэмжийн төгөлдөр нэгэн гол баатар чөтгөр (буриад Архан шүдхэр, алтай Эрлэг) бол угтаа ертөнцийг үүсгэн бүтээгчдийн нэгэн бөгөөд сансар ертөнцийн үүслийн домогт өгүүлж байгаагаар бол газар дэлхийг бүтээлцсэн боловч өөрт хувь оноогдоогүйн улмаас гомдож муудалцсан” хэмээн домогзүйн дүрийн талаас [Дулам С. УБ.1989, 139] тодорхойлжээ.

Зохиолын зөрчлийн талаас айдаст хүйдэст зохиол нь хүний жирийн амьдралын хэв шинжийг тусгадаг бус харин хүн ба байгаль, амьтан тэдгээрийн хоорондын зөрчил, үл тайлагдах нууцгай үзэгдэл, хүний сэтгэлийн хэлбэр болох айдас хүйдсийг тусган гаргадаг.

Доктор С.Хөвсгөл “Монгол аймшгийн яриануудын уран сайхны онцлогийн талаар” өгүүлэлдээ “Аман ба бичгийн зохиолын төрөл зүйлүүд нь дүр дүрслэл, хэл, зохиомж

зэргээрээ өөр хоорондоо ялгаатай тус тусын онцлог шинжтэй байдаг билээ. Монгол аймшгийн хууч ярианууд нь нэгэн төрлийн богино зохиол болохын хувьд өөрийн гэсэн онцлог уран дүр, дүрслэл, уран сайхны яруу хэрэглүүрүүдтэй бөгөөд эдгээр нь тухайн ярианы хамгийн гол онцлог болох айдсыг төрүүлж, тодруулахад чухал үүрэгтэй байдаг” [Хөвсгөл.С УБ. 2000] гээд “дүрийн талаас авч үзвэл эдгээр ярианы гол дүрүүд нь чөтгөр шуламс хий үзэгдэл бөгөөд тэдгээр нь янз бүрийн дүрд хувилан харагдаж гэнэт бий болж, гэнэт алга болдог, ер бусын хүч тэнхээтэй, гарт үл баригдах зэрэг онцлог шинжтэй. Тэрчлэн хувилах чадлын хувьд эмэгтэй хүн байснаа цагаан тэмээ эсвэл сүүжний яс, эзэн хятад байснаа, цагаан үнэг болох зэргээр хувирдаг. Энэ нь монгол ардын төдийгүй дорно дахины шидэт үлгэрийн хувирлуудтай төстэй юм” [Хөвсгөл.С УБ.2000] гэж тодорхойлжээ.

Харин дүрийн хувьд ил ба далд хоер хэлбэрээр илрэх ба утга агуулгын талаас нь үзвэл энэ төрлийн зохиол нь угаасаа хүний сэтгэл зүйн байдалтай гүнзгий холбогддог, сэтгэл зүйд хандсан сэтгэлийн дэнслэлийг эрчимтэй илэрхийлэхийг зорьдог. Хүн айх тусмаа тэмүүлэмтгий болдог нь далд ухамсрын сэргэлтийн байдалтай холбоотой. Хэрвээ эмгэнэлт зохиолын гол шинж нь шийдэгдээгүй зөрчилд оршдог бол айдас аймшгийн зохиол нь сэтгэл зүйн тэнцвэрийг “унагах” зорилготой учраас зохиолд дэвшүүлсэн зөрчил гол бус харин адал явдал, айдаст өгүүлэмж уран сэтгэмжүүд гол үүрэгтэй. Энэ шинжээрээ эмгэнэлт зохиолоос ялгардаг байна.

Мөн уран зөгнөлт зохиолоос мөн бие даасан шинжээрээ ялгардаг. Энэхүү байдлыг үзвэл; Зөгнөлт зохиолын хувьд голчлон аливаа үйл, хэрэг явдлыг санаанаасаа юм уу тодорхой мэдээллээс ургуулан зохиодог бол энэ нь байж болох зүйлийн тухай ихэвчлэн өгүүлдэг бол, айдсын буюу аймшгийн зохиол нь хүний оршихуйг хөндөн өгүүлдэг. Хүн айх, ичих, гуних, баярлах, инээх, бодох ... гэх зэрэг хүний сэтгэл зүйн уугуул мөн чанаруудын хувирал, шилжилтүүдийг илүү анхаарч бичдэгээрээ ялгардаг. Аймшгийн төрлийн зохиол нь монголын уран зохиолд дараах хэлбэрээр илэрч байна. Үүнд:

1. Монгол ардын аман зохиолын тодорхой төрөл зүйлийн хүрээнд. Жишээ нь баатарлаг туулийн дүр болон зарим нэг үйл хэрэг явдал өгүүлэмжийн бүтвэр хэсгүүдэд,
2. Бүхэлдээ аймшгийн агуулга бүхий буюу энэ төрөл зүйлийн үндсэн шинжийг бүрэн хадгалсан монгол ардын үлгэр, хууч яриа, аман домог зэргийг дурдаж болно.
3. Монголын эртний уран зохиол болон түүнд холбогдох зарим тууж, яруу найргийн бүтээлд
4. Монголын орчин үеийн уран зохиолын яруу найргийн дууль хэлбэрийн бүтээлд, үргэлжилсэн үгийн богино болон дунд хэмжээний бүтээлд, дэлгэцийн бүтээлд амжилттай хөгжиж, дэлхийн утга зохиолын өнгө аястай сэтгэлгээ туурвилын жишиг түвшин рүү ойртож байгааг харуулж байна.

Ардын аман зохиол хүн ардын ахуй амьдралын уран сайхны тусгал төдийгүй ард түмний ирээдүй, түүнд тэмүүлэх хүсэл мөрөөдөл, зөн бэлгэдлийн яруу сайхны илэрхийлэл байдаг. Энэхүү өв сангийн дотор мангас, буг чөтгөр, шуламс, сүнс сүлд, онго, ер билгийн тухай амаас ам дамжин яригдаж иржээ.

Монгол ардын үлгэр домог, хууч яриа, баатарлагийн туульд аймшгийн зохиолын хэв шинж бүхий хэсэг, дүрслэлийн элемент цөөнгүй байгаагаас үзэхэд энэ төрлийн зохиол нь нийгэм түүхийн хөгжлийн эрт үед үүссэн бололтой. Орчин цагийн бичгийн уран зохиолд аймшгийн зохиол хөгжих үндсэн уламжлал болжээ. Ийм учраас түүний уламжлалыг аман зохиолоос эрж хайх нь зүйн хэрэг юм.

Монгол ардын аман зохиолд элдэв сонин содон явдал бүхий шидэт үлгэрүүдийн дотор сүнс сүлд, ер билиг, мангас, буг чөтгөр, шулам, махчдын тухай өгүүлсэн нь дэлхий дахинаа өргөн тархсан аймшгийн зохиолын сонгодог хэлбэрийн нэг юм.

Дэлхийн улс үндэстний аман зохиолд өргөн дэлгэрсэн үлгэрт мангас, буг чөтгөр, шулам, махчны дүрийн дотроос зэрлэг адгуусан амьтны шинж чанартай, махчин хүний

дүр монгол ардын үлгэрийн өгүүлэмжид айдас аймшгийн өнгө аясыг бий болгосон гэж үзэж болмоор байна. Энэ нь өвөрмөц хэв шинжит дүр юм.

Уран зохиолд энэ өвөрмөц дүр хүн иддэг махчин болсон “хүний” буюу “мангасын” дүрийн уламжлал бөгөөд “мангас нь монгол туульд хөгшдийг хөнөөж, хүн ардыг барьж, эхнэр хүүхдийг нь булааж, эр чадалтайг нь алж байхаар дүрслэгдсэн байдаг. Эндээс үзэхэд мангасын дүр нь эхийн эрхт есны үед анх бүрэлдэн бий болж эцгийн эрхт есны үед бүрэн төгөлдөр хэлбэрийг олсон байна” [Катуу Б. Уб 2004.251] гэж үздэг нь хожим бичгийн уран зохиолд чөтгөр, шуламсын дүрээр эрлэг, там бирдийн орны өгүүлэмжит зохиолоор уламжлан, орчин үеийн уран зохиолд аман хууч яриа болон хүүрнэл зохиолд үзэсгэлэн гоо бүсгүйн дүрээр муу үйлийг сэдэгч, эсвэл ямар нэгэн буг сүнсний дүрээр илэрч байна.

Мөн ийм төрлийн аман зохиолоос бичгийн уран зохиолд уламжлахдаа эрлэг тамын орны айдсын агуулга бүхий бүтээлүүдэд уламжлан иржээ. Тухайлбал: Молон тойны су-дар, Чойжид дагинын тууж зэргээр уламжлагджээ.

Монгол ардын аман зохиолд буг чөтгөр, сүнс сүлд, онгоны тухай домог, хууч яриа тогтсон сэдэв, агуулгатай, туурвил зүйн хувьд бие даасан шинжтэй өвөрмөц туурвил юм.

Туурилаг хууч яриа нь адал явдал, уран сэтгэмж давамгайлсан бодит амьдралтай таарахгүй гаж мэт боловч тухайн өгүүлэгч үнэхээр болсон явдал, өөрөө үзсэн мэтээр ярьдаг онцлогтой. Ийм хууч ярианд алмас, сүнс, чөтгөр, хий үзэгдлийн тухай голлон өгүүлдэг. Тэрхүү өгүүлэмжид гэрч байдаггүй зөвхөн өгүүлэгч өөрт юм уу бусдад тохиолдсон явдлыг хүүрнэдэг.

Туурилаг хууч яриа нь орчин үеийн явдлыг тэр тусмаа өнөөгийн бидний үед “болсон” явдлыг уран сэтгэмжээр баяжуулан өгүүлэх нь цөөнгүй. Тухайлбал: “Цэнхэр цувтнуудтай харьцдаг үл мэдэгдэх хачин хүмүүс” хэмээх хууч ярианд од гаригийг дурандан судалдаг эмэгтэй харь гаригийнхныг санамсаргүй олж харснаас эрхшээлд нь орж “Цэнхэр цувтан” дүрээр ирсэн тэдний үүрэг даалгаврыг биелүүлж эх дэлхийн тухай мэдээлэл цуглуулж өгөх болсноор сэтгэл мэдрэлийн өвчтөний тухай мэдээлэл олохын тулд сэтгэцийн гажигтай хүний дүрээр эмнэлэгт хүртэл хэвтэж мэдээллээ олоод цэнхэр цувтнуудад дамжуулахаар эмнэлгээс оргож байгаа тухай өгүүлдэг.

Чөтгөр, шуламс, хий үзэгдлийг харах нь тухайн хүний сэтгэцийн онцлогтой холбоотой байж болох зүйл. Хойт төрлөө олоогүй үхсэн хүний сүнс чөтгөр болсон тухай өгүүлэмж олон байдаг. “Талийгаачийн шарил дээр муур шээснээс чөтгөр болсон нь” гэдэг хууч ярианд “муур эзнээ үхээсэй гэж шөнө бүр гурав тойрдог, харин нохой эзнээ үхчихвий гэж мөн л шөнө бүр гурав тойрдог” гэсэн яриа байдаг тухай өгүүлээд нэгэн айл талийгаачийн шарилыг банаг буюу илүү гэртээ оруулж гурав хонуулахдаа хаяа хатавчийг нь сайн хамхиагүйгээс болж тэжээвэр муур нь орж талийгаачийн толгой руу шээчхээд нүүрийг нь долоосноос болж сүнс нь чөтгөр болж, гэрэлтсэн нов ногоон нүдтэй нүүр биеэрээ дүүрэн үс бүрхсэн адгуус хүн хоерын аль нь үл мэдэгдэх амьтны дүрд хувилан оршуулсан газрынх нь дэргэдүүр явсан машины жолоочид харагдаж айлгасан тухай өгүүлнэ. Буг чөтгөрийн, дүрийн тухайд зайран Чагнаагийн ярьснаар бол хөх хөтлийн чөтгөр нь зэвхий цагаан царайтай, гөлийсөн нүдтэй хүүхэн байжээ. Энэ мэт “Ачаатай үхэр”, “Хөх торгон дээлтэй залуу хүүхэн”, “Хувин барьсан хүүхэн” гэх мэт янз бүрийн дүрээр явуулын хүнд харагдаж айлгасан тухай өгүүлэх аж. Үүний учир шалтгааныг талийгаачийг хөдөөлүүлэх үеийн явдал, цээртэй зүйл, эдлэл хэрэглэл, хувцас өмсгөлтэй холбоотой гэж тайлжээ. Чөтгөр хийгээд хий үзэгдэл өдөр харагдахгүй, харин харанхуйд үзэгдэхээр барахгүй элдэв дуу чимээ гаргадаг гэж хууч ярианд голдуу дүрслэн өгүүлэх агаад дүрс нь харагдавч барих биегүй гэж гарах боловч зарим хууч ярианд биетэй бодитой сүнс буюу чөтгөртэй нөхөцсөн тухай өгүүлж байна.

Чөтгөр, шулам, хий үзэгдлийн тухай хууч яриаг зарим талаар өрнийн аймшгийн зохиолтой жишин ойлгож болно. Өрнө зүгийн аймшгийн зохиолд чөтгөр шуламсын дүр

олонтоо гардаг бөгөөд монгол түмэн дэлхийн бусад улс үндэстний нэг адил өөрийн үндэстний аж төрөл, сэтгэлгээг хадгалсан аймшгийн зохиолын өвөрмөц хэлбэрийг бүтээсэн нь чөтгөр, шуламс, хий үзэгдлийн тухай хууч яриа домгууд юм. Аймшгийн зохиол нь жирийн нэг айлгах зорилготой бус хүүхэд залуусын айн эмээх мэдрэмжийг сэргээх зориулалттай. Айх эмээх мэдрэмжгүй бол адал балмад явдал үйлдэж болох талтайг хууччуул аймшгийн зохиолоор засан тэнцвэржүүлж өгдөг байжээ.

Аман ба бичгийн зохиолын алив төрөл зүйлүүд нь дүр, дүрслэл хэл, зохиомж зэргээрээ ялгаатай, тус тусын онцлог шинжтэй байдаг. Тиймээс ч бидний өмнө өгүүлсэн аймшгийн өгүүлэмж бүхий хууч ярианууд нь богино зохиолын шинжтэйн хувьд уран дүр, дүрслэлтэй, уран сайхны олон зүйл яруу хэрэглүүрийг ашиглаж чөтгөр, шулам, хий үзэгдлүүд: янз бүрийн хэлбэр дүрсэд хувилан харагддаг, гэнэт үзэгдэж, гэнэт алга болдог, ер бусын хорлох, хөнөөх, айлгах чадалтай, гарт үл баригдах зэрэг өвөрмөц онцлогтой ажээ.

Буг чөтгөр, сүнсний тухай аймшгийн хууч яриануудыг элдэв, агуулга, үзэл санаа, уран сайхны талаасаа аман ба бичгийн зохиолын хосолмол шинжийг хадгалсан, биеэ даасан төрөл зүйл юм. Сэдэв, өгүүлэмж, уран дүр, дүрслэлтэй бөгөөд тухайлбал, нэг хэсэг яриа нь хөдөө хээр, аян замд тохиолддог чөтгөр, хий үзэгдлийн тухай сэдэвтэй байхад өөр нэг хэсэг нь нас барсныхаа дараа гэр орон, үр хүүхэд, эд хогшилдоо хоргодсон сүнсний сэдэвтэй байдаг. Түүнчлэн чөтгөр шулмыг янз бүрийн дүрд хувилах чадалтай, гэнэт гарч ирж, гэнэт алга болдог, хүч чадлаараа хүнээс илүү гэх мэтээр дүрсэлж, чөтгөртэй тааралддаг орон зай, цаг хугацааг болзолт байдлаар үзүүлсэн байдаг зэрэг нь хууч ярианы уран сайхны гол онцлог юм.

Баатарлагийн тууль нь өргөн дэлгэр агуулга, төгөлдөр дүр дүрслэл, тансаг хэл найруулгатай. Монгол туульд олны бахархал, хүч чадлын бэлгэдэл баатар эр, ажнай хурдан хүлэг, хүний хэлийг мэддэг эрдэм увдист сайн морь, төгөлдөр их эрдэмтний сэтгэлийг ч хөдөлгөх, төгс их баатрын зоригийг ч уяраах үзэсгэлэнтэй хатад дагинас, амьд бүхний эрлэг болсон аюулт мангас зэрэг эерэг сөрөг дүрүүд гардаг. Үлгэр, туульд амар жаргалыг бусниулахаар довтлон ирж буй мангасын байдлыг “хар утаа манарч, харанхуй манан үзэгдэж, цасан бороо орж, чулуун мөндөр бууж, гэрэлт нарны гэгээ тасарч, гай зовлон болох” зэргээр байгалийн үзэгдэл ба гай гамшигтай холбон дүрсэлж байжээ. Тэгэхээр газар хөдлөх, аянга цахилгаан цахих, салхи дэгдэх, галт уул дэлбэрэх, гал түймэр үер усны аюул тохиох, арслан заан, үлэг гүрвэлээс эхлээд аварга могойг хүртэл аймшигт амьтан, араатан жигүүртнээс айх гайхах, алмайрах, сүрдэх, сандрах, мэгдэж бишрэх, сүслэх, хүчгүйдэх, мөхсөдөх зэргээс болж нүдээр үзэж биеэр туулснаа ой ухаандаа бясалгаж үр хүүхэд, хойч үедээ өвлүүлж уламжлуулахдаа уг мэддэгийг хамгийн товч тодорхой ойлгомжтой, тэхдээ айдас төрж, аймшигт явдалд учрах түгшүүрийг мангас гэгч дүр агуулжээ. Мангас нь нэгд хүмүүсийн гашуун туршлагын сургамж, хоерт айдас хүйдсийн үр дүн, гуравд сүсэг бишрэлийн далд ухамсар, дөрөвд болзошгүй аюулаас сэргэмжлэх дохиолол, тавд ес суртахууны ердийн хэв хэмжээний үр дүн юм. Сүүлдэж ирээд нийгмийн хөгжлийн явцад ангийн ялгаа бий болж хүмүүс байгалийн гай гамшгийн хор хөнөөлийг амсахаас гадна анги нийгмийн дарлал мөлжлөгийг бие сэтгэлээрээ амсах болов. Тиймээс мангас гэгч нь байгаль нийгмийн гамшгийг биедээ шингээсэн, хүн төрөлхтний сэтгэлгээний нэгэн цаг үед гарч ирсэн хатуу харгис хэрцгий дүрийн нэг болж төлөвшсөн байна.

Судлаач Б.Катуу “Мангас нь монгол туульд хөгшдийг нь хөнөөж, хүн ардыг барьж, эхнэр хүүхдийг нь булааж, эр чадалтайг нь алж байхаар заяагдсанаар дүрслэгдсэн байдаг. Эндээс үзэхэд мангасын дүр нь эхийн эрхт есны үед анх бүрэлдэн бий болж эцгийн эрхт есны үед бүрэн төгөлдөр хэлбэрийг олсон байна гэж үзэж болно” [Катуу Б. 2004. 262] гэж дүгнэжээ.

Баатарлаг тууль сонсогчийн сэтгэл зүй эерэг эсрэг байрлал руу үргэлж шилжиж мангасын дүрслэл, хэрэг явдлыг өгүүлэхэд “айдас аймшиг”-т автан байх ахул туулийн эерэг

баатарын хэрэг явдал өгүүлэгдэхэд “бахархал, баяр хөөр” бялхаж байдаг онцлогтой. Иймд баатарлаг тууль дахь “мангас” баатар болон түүний “шулам” хатан, унаа хөсөг, орон гэр, амьдралын орчны дүрслэл сүр хүч хийгээд хөнөөл сүйтгэл зэрэг нь эртний айдсын (аймшгийн) зохиолын нэг үндсэн төрөл, дүр болжээ.

Монголын эртний иргэний болон шашины агуулгатай бичгийн уран зохиолд буг чөтгөр, бирд болон хүмүүн бус муу төрөлтөн, тэдний оршигч эрлэг тамын орны тухай өгүүлсэн зохиол бүтээл цөөнгүй бий. Эдгээр зохиол нь орчин үеийн айдас аймшгийн зохиол хөгжин бий болох үндсэн язгуур сурвалж болохын хувьд дараах хоёр хэлбэрээр уламжлан иржээ. Нэгдүгээрт, Бурхан шашны уран зохиол дахь магтаал шүлэг, тухайлбал: Турфаны цуглуулгын доторх “Там бирдийн тухай” магтаал шүлэг. Хоёрдугаарт, Бурхан шашны уран зохиол дахь тууж “Чойжид дагины тууж”, “Молон тойны намтар”, “Гэсэр эхийгээ тамаас авсан нь”, “Эндүүрэл хааны тууж” зэрэг туужаар уламжлагдсан гэж болно.

Монголын эртний бичгийн уран зохиолын салшгүй хэсэг бол бурхан шашны уран зохиол юм. “Монгол орон дахь бурханы шашны дунд үеийн дэлгэрэлт буюу Их Юань улсын Өлзийт, Хайсан хүлэг, Буянт хааны төрд бурханы шашны номыг Монгол хэлээр урьж байх үеэс бурхадын магтаал шүлгийг яруу сайхан туурвих болсон биетэй баримт нь Тэнгэр уул, Эрээн хавиргын цаадахь Турфан нутгаас олдсон бичгийн дурсгалаас мэдэгдэж байгаа яруу найргийн зонхилох төрөл ХИҮ зууны үеэс уламжлан ирсэн магтаал, сургаалын шүлэг зүй есоор орно” [Цэрэнсодном Д. УБ, 1997, 319 тал]. Ийнхүү Монголчууд ХИҮ зууны эхэн үед Бурханы шашны уран зохиолын яруу найргийн магтаал шүлгийг өөрийн хэлнээ туурвиж байсан бөгөөд, тодруулбал Турфаны цуглуулгын дурсгалаар уламжилжээ. “Билиг барамид”-ын магтаал, “Там бирдийн тухай” магтаал шүлэг тэргүүтнийг нэрлэж болно.

Бурханы шашны сургаал есоор энэ яваа насанд нүгэл хилэнц үйлдэж буян ном эс хийвээс хойт төрөлдөө гурван муу заяаны /там, бирд, адгуус/ тамд унана хэмээн номлодог. Ийм учраас энэхүү эрлэг тамын орны дүр төрхийг жирийн хүмүүст ухааруулах түүнээс цээрлэж, айж эмээлгэхийн үүднээс ийм сэдэвтэй шүлэг, дуулал, домог тууж тэргүүтэн өдий төдий олон зохиол гарсан.

Монголчуудын эртний уламжлалт баатарлаг туульд ч хүртэл энэхүү эрлэг тамын орны байдал дүрслэгдсэн байхаас үзвэл энэ сэдэв монгол уран зохиолд нэлээд эрт орж ирсний гэрч гэж хэлж болно. Тухайлбал: Монгол Гэсэрийн туужийн олон хувилбаруудад Гэсэр Богд хаан эхийнхээ сүнсийг эрлэг тамын орноос гарган авч, дээд тэнгэрт төрүүлсэн тухай бүлэг бий.

Турфаны цуглуулын 35 мөр шүлэгт тамын тухай

“Хэдүйхэн бэр буяныг үл хийх

Хэлэх нүглийг үйлдэгчин

Хэрвээ тамаас тоншбоос

Хэсгээр бирд дор төрjöү хэмээгээд

Айльт төдий хээлтэй

Уульт төдий тэргүүт

Асар нарийн хоолойт

Алхан ядах хөлтөн буй“

гэх зэргээр аймшигт бирд хэмээх зовлонт амьтны төрхийг уран яруу шүлэглэсэн байдаг нь хожуу үеийн там, бирдийн сэдэвт туужид мөн уламжлан үлдсэн нь бий. Тухайлбал:

“Алхан ядах хөлтэй

Айлын төдий тэргүүтэй

Уулын төдий биетэй

Асар хялгасны чинээ толгойтой”

гэж “Молон тойны сударт” шүлэглэжээ. “Молон тойны сударт” өгүүлснээр Бирд дор төрх гол шалтгаан алт, мөнгө эд, идээн үлэмж бөгөөтөл харамлан хайрласны тул болой гэсэн байна.

Ганжуурын доторх “Дамбанэршаг” хэмээх зохиолд бирдийн 36 зүйлийг өгүүлсэн байх авч XIV зууны эхэн үеийн энэхүү бирдийн шүлэгт өглөг бүхнээс хагацсаны харгайгаар атаа харамд автагдсаны өлсөгч бирдийн дүр төрхийг голон өгүүлсэн байна. Ийм учраас Монгол ардын зүйр цэцэн үгэнд “Бирдийн нүдэнд далай ширгэнэ” гэдэгтэй тун ойролцоогоор:

“Нарийн хөлтөн бирдийн нүдэнд

Нуур далайн усан бэр ширгэж

Намрын сараар халуун болмой” гэх зэргээр бирдийн сэтгэл хэзээд үл ханах байнгын өлсгөлөн, юм идье гэвч хялгасан хоолойг үл давна. Давлаа гэхэд идсэн идээ нь үл шингэх төдийгүй халуун ширэм болж түлэн тарчилгана хэмээн өгүүлсэн байдаг. Энэхүү бирдийн оронд 700 төрөлдөө зүдэж явж үүнээс тонилбол адгуусны төрлийг олж мөн 700 төрөлдөө мунхаг адгуус болж нэгэн нэгнээ барьж идэх, мах арьсны төлөө тамлуулах, зодож балбуулах эдлүүлж талхиулах, өлсөж, ундаасах тэргүүтэн элдэв зовлонг эдэлж хүний төрлийг олох хувь тохиолоо гэхэд идээ ундаар үргэлж дутуу дурган гуйланч ядуу хүмүүс болно хэмээн номлосон байдаг. Энэ бүх сургаалын цаана хадгалагдаж буй гол санаа нь олдохуйяа бэрх эрдэнэт хүмүүний биеийг олсон энэ завшаанаа буян ном үйлдэхгүй төрхгүй, жудаггүй явж өнгөрөөвөл яаж ч харамсаад нэмэргүй. Түмэн үеийн гаслан болно хэмээн аймшигт зураглал өгүүлэмжээр дүрслэн үзүүлжээ.

Эрлэг тамын орны дүр төрхийг нарийн үзүүлсэн зохиол ХҮШ зуунаас XIX зууны үед монгол хэлээр нэлээд дэлгэрчээ. Ийм зохиолын ихэнх хэсгийг төвдөөс орчуулсан боловч зарим нэг Монгол ахуй, Монгол аж амьдралд ойртуулсан олон зохиол байна. Жишээ нь: “Гэсэр хаан эхийгээ тамаас гаргасан”, “Молон тойны судар”, “Чойжид дагинын тууж”, “Тамын зурагт ном” зэрэг зохиол юм.

Эдгээр эрлэг тамын орны сэдэвт зохиолын дотроос бандида Цэвэлванчигдоржийн “Тамын зурагт ном” ном нь нүглээс үүдэх үйлийн үрийн шалтгаан үр дагаврыг зурагтай хавсарган үзүүлсэн нь там бирд буг чөтгөрийн тухай хүнд илүү хүрч айж эмээх, жигшин зэвүүцэх сэтгэлийг төрүүлсэн зохиол Монголын орчин үеийн уран зохиолд туурвилд аймшгийн агуулга бүхий энэ төрөл зүйлд хамаарах бүтээл цөөнгүй байна. Үүний нэгэн илрэл бол монгол дууль юм. Дууль бол хурц зөрчил, бадрангуй эмгэнэлийн агуулгатайгаараа онцгой төрөл бөгөөд дуулийн зүйлүүд дотроос домог дууль нь олны анхаарал татсан, ардын аман домог хууч ярианд суурилсан, уран сэтгэмжийн шинжтэй буюу, хурц зөрчилд үндэслэсэн гүн эмгэнэлт шийдэлтэйгээрээ эрс ялгарч байна.

Ид шид, ер билэг, илбэ, буг чөтгөр, сүнс сүлдний тухай сэдэвт зохиол бүтээл нь дэлхийн урлаг, уран зохиолд байдаг ба энэхүү сэдэвт зохиолыг триллер буюу айдаст аймшгийн адал явдалт зохиол гэж нэрлэж байна.

Айдаст хүйдэст зохиол нь хүний жирийн амьдралын хэв шинжийг тусгадаг бус харин хүн ба байгаль, амьтан тэдгээрийн хоорондын зөрчил, үл тайлагдах нууцгай үзэгдэл, хүний сэтгэлийн хэлбэр болох айдас хүйдсийг тусган өгүүлдэг билээ. Аливаа шинэ юм бүрэлдэн гарч ирэхдээ шууд цоо шинээр үүсэн бий болдоггүй өнгөрснийхөө дэвшилтэд тал дээр тулгуурлан дараагийн шинэ зүйл гарч ирдгийн адил энэхүү триллер зохиол уран зохиолын шинэ төрөл зүйлүүдтэй харьцуулбал нэлээд эртний уламжлалтай ба айдас аймшгийн өгүүлэмж бүхий хууч яриа, тууль, домог зэрэгт тусгагдсан байдаг төдийгүй Энэтхэг, Япон, Хятад, Солонгос зэрэг дорно дахины улс түмний аман зохиолд ч уламжлан ирсэн байдаг билээ.

Хэдийгээр монголын шинэ уран зохиолд айдас аймшгийн хэсэг өгүүлэмж бүхий олон зохиол байгаа ч чухам аймшгийн зохиолын шинжийг бүрэн илтгэж чадах богино хэлбэрийн хүүрнэлүүд нь 1990 хэдэн оны үеийн уран зохиолд хамаарна. Энэхүү дүгнэл-

тийн баталгаа болгон академич Х.Сампилдэндэвийн тодорхойлсноор ишилбэл: “1990 оноос хойших уран зохиол, нийгмийн үзэл санааны эрс эргэлтийг янз бүрээр тусгаж, сөрөх, дасан зохицох хоер хэлбэрээр хариу илэрхийлэл үзүүлж байна. Үүнд:

а. Нийгмийн амьдралын шинэ хэвшлийг сөрөх чиглэл нь нэгдүгээрт; гутрал, гуниг, мухардал, ирээдүйд үл итгэх байдал, өнгөрснийг санагалзах, үгүйлэн харамсах үзэл санааг илэрхийлсэн декадент чиглэл, хоердугаарт; яруу найргийн салбарт хүчтэй илэрч буй нийгмийн шинэ тогтолцооны сул тал, шилжилтийн үеийн бэрхшээл зовлонг хурцаар илэрхийлж шүүмжлэн буруушаах үзэл санааг түлхүү гаргасан нийгмийн шүүмжлэлт чиглэл.

б. Нийгмийн амьдралын шинэ хэвшилд дасан зохицох чиглэл нь нэгдүгээрт; нийгмийн оюун санааны задралын үеийн сэтгэл зүйг ашиглаж уран зохиолын олз ашиг бий болгогч хэрэгсэл болгон ашиглахыг зорьж буй прагматик чиглэл, хоердугаарт; өнөө үеийн сэтгэлгээ оюун санааны хоосон орон зайг ашиглаж өрнийн утга зохиолын урсгал чиглэлүүдийг хэл бэрд эх байдлаар дуурайж бичдэг туурвилзүйн ядуухан төвшинд урлан туурвиж буй формалист чиглэл эдгээр бөгөөд хамгийн гол нь туурвилзүйн хувьд чанарын шинэчлэл гараагүй байна. Гэвч олзуурхууштай нэг зүйл бол социализмын үед хөрөнгөтний гэдэг нэрийн дор ил аргаар бичихийг хориглодог байсан формалист буюу хийсвэрлэх урлагийн чиглэл, орчин үеийн модернист уран бүтээлийн аргаар бичих бололцоо нээгдэж энэ чиглэлээр залуу уран бүтээлчид авьяас чадвараа сорьж буй явдал юм” [Сампилдэндэв Х. 2006.17] гэснийг дурдаж болно. Учир нь энэ үеийн айдас аймшгийн зохиол нь дээрх дүгнэлтийн “Нийгмийн амьдралын шинэ хэвшилд дасан зохицох чиглэл” гэсэн хэсэгт хамаарах бөгөөд нийгмийн өөрчлөл, үзэл бодлын чөлөөт байдал, монголын шинэ уран зохиолын сэдвийн либеральчлалын үр дүн гэж болохоор байгаа юм.

Ийнхүү дээрх ойлголтод тулгуурлан үзвэл 1990 хэдэн онд айдас аймшгийн бие даасан гэж болохуйц хэд хэдэн өгүүлэл гарсны нэг нь дорно дахиныг судлагч эрдэмтэн зохиолч Я.Ганбаатарын “Сүнсний дуудлага” өгүүлэлгийн түүвэр юм. Зохиолд шашны уран зохиолын нэг гол жанр болох зүүд зөн, сүнс сүлд, урд хойд нас, үйлийн үрийн шалтгаан, буг чөтгөрийн амилал, хорлол сүйтгэлийн тухай аймшгийн зохиолын хуучин уламжлалыг шинэ үеийн уран зохиолд нэлээд сонирхолтой хэлбэрээр сэргээн урласан нь нэгэн шинэ үзэгдэл болсон гэж болно. Я.Ганбаатарын зохиол нь бичлэгийн хувьд өрнө дахины сэтгэлгээний уран чадвар аргатай ойр байхад хэлбэр нь дорнын шинжийг илүү хадгалсан байгаа нь зохиолчийн эрлийн чиг дэлхийн утга зохиол түүхэн хөнжлийн хандлага, үндэсний түүхэн уламжлал тэгш зохируулах эрмэлзэлтэй холбоотой төдийгүй түүний уран бүтээл бүхэлдээ монголын утга зохиолын уламжлалт реалист бус аргатай гүн гүнзгий холбогдож байгааг хэлэхгүй байхын аргагүй. Тэрээр Дорно дахины судлаачийн хувьд тэдгээр орны аман ба бичгийн зохиолыг уншин судлах явцдаа тэдгээр орны эртний сонгодог уран зохиолын өв сан, ид шид, сүнс сүлд, зүүдний хэлбэр өгүүлэмжтэй зохиолоор арвин болохыг мэдэж бас цөөнгүй зохиолыг орчуулан хэвлүүлсэн нь түүний бүтээлд багагүй нөлөөлжээ. Я.Ганбаатарын өгүүлэлгийн дүрийн систем онцлогтой, сонирхолтой юм. Зохиолын дүр нь ямар нэгэн сүнс ба түүний нөлөөлөл болсон дүрслэхүүнтэй холбогдсоноор зохиолын зөрчил бий болж ямар нэгэн эмгэнэлт явдалд хүргэх нь түүний зохиолыг аймшигт айдастай болгодог төдийгүй үйл явдлын өрнөлийг эрчимжүүлж санаанд оромгүй шийдэл рүү хөтөлдгөөрөө уншигчдыг гойд татдаг юм. Мөн өгүүлэгдэхүүний түргэн өөрчлөлт нэг нь нөгөөгөөсөө урган гарах нарийн дараалал бүхий явдлууд нь зохиолыг нэн үнэмшилтэй амьд болгож байна. Мөн дутагдалтай тал нь өдгөө цагийн хүн бүрд итгэл үнэмшил төрүүлэхээргүй гэнэтийн “үсрэлт” үйл явдалд гарч [Галбаатар Д. УБ. 2006.183] байна.

“Аалз” өгүүлэлт нэгэн залуу угаалгын өрөөндөө орвол халуун усны онгоцон дотор эрхийн чинээ хар аалз байж байна. Зэвүүцэн эгдүүцэндээ халуун ус тавьж хоолойгоор нь урсгаад усанд орно. Хоер хоногийн дараа ахиад л нэг аалз байх ба түүнийг мөн л дээрх байдлаар урсган ална. Энэ явдлын дараа залуугийн цээжин дээр нэгэн эрхийн хурууны

чинээ толбо үүсэж байна. Удалгүй залуу өвдөн, аалзны шүлсэнд өлгөгдчихөөд салж ядан байгаагаар зүүдлэн тарчилсаар байгаад нас барж байна. Оршуулах ажил болоод өнгөрсний дараа эхнэр мөн угаалгын өрөөндөө орж усанд орох гэтэл бас нэгэн аалз байх бөгөөд урсгах гэтэл нөгөө аалз амь гуйн нэрээр нь дуудах шиг болно. Ингээд нөгөө аалзаа гараа тосон автал бие нь эвгүйцэн бас нэгэн толбо гар дээр нь гарах бөгөөд удалгүй бас нас барж байна. Сүсэг, ер зүүд зөн, хорлох сэтгэл төрөл арилжих, орон солих зэрэг ардын аман зохиолын сонирхолтой аргуудыг сэтгэл зүйтэй холбосон төдийгүй энэрэхүй есыг өргөмжилсөн агуулгатай, үйл явдлын өрнөл ба шийдэлт нь аймшгийн зохиолын хэв маягтай болгожээ[Галбаатар Д. УБ. 2006.186].

Тэгвэл “Шинэхэн хууч” өгүүллэгт оюутны байрны нэгэн өрөө. Таазнаас дүүжигнэн байх аалзтай жаргаж эхэлнэ. Удалгүй оюутан төгсөж, ут өрөөнд шинээр сургуульд элссэн оюутан орж амьдарна. Нэгэн удаа хар дарж зүүдэлснийгээ нөгөө аалзнаас боллоо хэмээн аалзыг шатаана. Энэ бүсгүй хүний дуу хадаж их гал манасхийн, бөөн галд автана. Тэр цагаас хойш өнөөх өрөөнд хэн ч суухгүй бөгөөд шөнө дөлөөр бүсгүй хүний гаслант дуу сонсогддог болжээ. Энэ өгүүллэгт “энэрэхүй сэтгэлийн агуу их хүч, хорлолт муу сэтгэлийн үр дагаврын харьцааны асуудлыг хөнджээ. Энэрэнгүй зөөлөн сэтгэл буг чөтгөр, сүнс сүлдийг ч номхруулж чаддаг, ойворгон муу араншин хорлолт сэтгэл хунийг өөрийг нь ч сүүгэдэг жам есыг” энэ зохиолоороо харуулсан байна.

Энэ бүхнээс үүдээд дүгнэхэд зохиолч Я.Ганбаатар орчин үеийн Америк болон өрнө дахины айдас, аймшигт аллага, хүчирхийллийн эрээ цээргүй хатуу хээ маягийг бус үндэсний уламжлалт аман болон бичгийн уран зохиолд нэн баялаг өв сантай сүнс сүлд, ад чөтгөрийн сэдэвтэй аймшгийн зохиолын бараглан мартагдсан түүхэн уламжлалын суурин дээр дөрөөлөн эрэл хийж орчин цагийн “шидэт зохиолын шинэ хэлбэршил бий болгоход багагүй анхаарч байгаараа онцлог гэж болно. Тэрээр бага залуудаа өтгөс настны хэлдэг үлгэр домгийн гайхамшигт автан сүнс, буг чөтгөрийн элдэв явдлыг сонсон айн уйлж суухдаа хожим хойно амьдрал гэдэг их далайд хөвж явахад тохиолдох элдэв бэрхшээлийг даван туулах сэтгэлийн их хат олж авч байснаа одоо л ухаарч байна. Ер нь аймшгийн зохиол гэдэг хүнийг зөвхөн айлгаж тарчилгадаг харгис хортой зүйл бус харин хүнийг амьдралын хэцүү бэрхийг туулахад бэлтгэдэг урлагийн өвөрмөц арга байжээ. Одоогийн хүмүүст айж ичих сэтгэлийг эргүүлж өгөхөд ийм чиглэлийн ном зохиол хүүхэд залуус их хэрэгтэй гэж өгүүлсэн байдаг. [Я.Ганбаатар “Сүнсний дуудлага” ном, УБ, 1997] “Сүнсний хорлолт”, “Хөсөр хэвтсэн хөх аргалын домог”, “Номын хүч, билгийн мэлмий”, “Савдаг”, Гүйдэлтэй газар” зэрэг хориод өгүүллэг цөм хуучны домгоос эх үүсгэлтэй ч, өгүүлэмж нь орчин цагийн хэрэг явдлыг сонирхолтой хэлбэрээр өгүүлж уран зохиолын уламжлал, залгамжлал, шинэчлэлийн нэгэн жишээ болохын зэрэгцээ уран чадварын хувьд ч чамбай бүтээл болсон юм.

Тэгвэл ачлал элбэрлийн агуулгыг сүнс сүлд, хойт насны тухай өгүүлэхдээ аймшгийн зохиолын хэв маягтайгаар өгүүлсэн өөр нэгэн өгүүллэг бол Д.Энхболдын “Аалз”, “Жоом”, Ж.Сарантуяагийн “Дэлт цагаан азарга” зэрэг өгүүллэг юм.

Сүүлийн жилүүдэд зохиолч Ц.Ууганбаярын “Хөргөгч”, “Сүүлчийн хүч”, “Зоорь”, “Шуургатай шөнө”, “Хорсол”, “Алиалагч”, “Хар цэцэг”, “Мессэж”, “Цогцос чангаагч”, “Цахилгаан шат” зэрэг сэтгэл зүйн айдаст өгүүллэгүүд гарсан нь энэ төрлийн зохиолын өгүүлэмж, агуулгын хувьд шинэ туршиц болжээ.

Нийгмийн амьдралын шинэ хэвшилд дасан зохицох чиглэлийн буюу задралын үеийн сэтгэл зүйг ажиглаж өнөө үеийн сэтгэлгээ, оюун санааны хоосон орон зайг ашиглаж, өрнийн уран зохиол, урлагийн урсгал чиглэлийн олон бүтээл гарсан нь урлаг утга зохиол дахь зүй есны үзэгдэл мөн.

Тайз дэлгэцийн бүтээлд төрөл зүйлийн хөгжлийн явцад тодорхой бүтээлүүдэд айдас, аймшгийн тухай дүрслэл багагүй шигтгэгдсэн.

Монгол киноны зүтгэлтэн, зураач Соелын гавьяат зүтгэлтэн П.Цогзолын 1979 онд бүтээсэн “Бушхүүгийн үлгэр” кино зохиол олны сонирхлыг ихэд татсан юм. Ардын аман зохиолын өгүүлэмжид тулгуурласан үнэнч шударга явдал нь аз жаргалд хөтлөн хүргэдэг тухай ардын үзэл санааг үлгэрийн хэлбэрээр илэрхийлэхдээ аймшигт дүр байдал бүхий шуламсын дүрийг дэлгэцнээ анхлан урлажээ. Бүтээлд сүүжний ясаар хад цохиход сэрдэг, хүн болж хувирдаг, дийлдэшгүй хүчтэй, атгаг муу санаатай, араг яс биетэй, тал бие нь хар, аалзан духтай бүхэлдээ хар хорын бэлгэдэл болсон айдсын шинж бүхий шулмыг дүрсэлжээ. Айдсын шинжийг тусгасан зохиол бол Төрийн шагналт зохиолч Д.Мягмарын “Нандин эрдэнэ” жүжгийн, кино зохиолын хувилбар нь юм. Зохиолд хүнд өвчтэй эхээ энэрэн асрахаасаа илүүтэй эхийнхээ зүүсэн алтан бөгж ээмгэнд нь шунан тачааж хөрж амжаагүй бүлээхэн цогцоос салган авч буй буртагт сэтгэлтэнг үзүүлсэн юм. Нийгмийн айдсын асуудлыг хурцаар хөндсөн энэ бүтээл үзэгч олны талархлыг ихээхэн хүлээжээ. Талархал хүлээхийн хирээр нийгмийн аймшгийг агуулсан ийм хүн бидний дунд байгааг сануулан хэлсээр байсан юм. Аймшгийн шинж бүхий уран зохиолын зүйлс нь хөгжлийн нэгэн үе дүрийг тодчилсон байдалтайгаар эсвэл туслах шинжтэйгээр дүрслэгдэж өгүүлэгдэж байсан 1990 хэдэн оны эхэн үеэс үзэгч уншигч судлаачдын анхаарлыг татсан “Алт амилах цаг” /1992/ болон “Орчин үе” театрынхны найруулан хийсэн “Ядуугийн зовлон”, “Диваажингаас амьдрал хүрэх замд”(1999), “Улаан ой” (2004), “Хана” (2007), “Дэв” (2010), “Дуудлага”, “Хөлтрөг”, “Зоорь” (2013), “Хүүхэлдэй” (2015) зэрэг кино дэлгэцийн бүтээлийг дурдаж болно.

Төрийн шагналт зохиолч Д.Төрбатын “Алт амилах цаг” бүтээлд цаг бусаар насан эцэслэсэн нэгэн эмэгтэйн сүнс нь өөрийн үнэт эдэндээ хоргодсон тухай өгүүлж байна. Энэрэхүйн учир холбогдол бүхий агуулгыг айдсын шинжээрээ дамжуулан илэрхийлжээ.

“Орчин үе” театрын бүтээсэн “Ядуугийн зовлон” кино туужид монгол нутагт аж төрж, хураасан хөрөнгөө эдэлж амжилгүй нас нөгчсөн хятадын нуусан алтыг амьдралд хөл тэнцэн яваа залуу олжээ. Гэвч түүний олсон алт эмгэнэлт хувь тавилангийн эхлэл болж олон хүний амийг авч одсоор байна. Зохиолоор хүний шунал, тачаал, атаа хорлолыг жирийн нэгэн нийгмийн сэхээтний аж амьдралаар төлөөлүүлэн хүний оршихуй сэтгэхүйн айдсыг хөнджээ.

Сүүлийн жилүүдэд урлаг уран зохиолын олон төрөл зүйл, хөгжлийнхөө зүй тогтлоор төлөвшин, баяжиж байгаагийн нэг илэрхийлэл энэхүү айдас, аймшгийн төрлийн зохиолын шинжийг агуулсан анхны триллер кино гарсан явдал юм. Залуу найруулагч Л.Бат-Амагалангийн “Улаан ой” кино бөгөөд монголын дэлгэцийн урлагт шинэ үзэгдэл болжээ. Тодруулбал, энэхүү кино урьд тогтсон хэвшмэл загварчлалыг зөрчсөн, чөлөөт өгүүлэмжтэй, дүрийн холбоо, үйл явдлын зангилаа шийдэл нь залуусын аяллын түүхээр дамжин, 1930 хэдэн онд уулнаа лам нарыг хомроглон устгасан гашуун түүхийг шинэ /залуус/ хуучин үе /лам нар/-ээр холбож /одоо ба өнгөрсөн үе/, тэрхүү аймшигт түүхийн улбаа өнөө цагт оршнооор залуус үйл явдлын төгсгөлд амьдралын төлөө тэмцэж бие биеэ таньж байна. Зохиолын гол санаа нь нийгмийн хүчирхийлэл, дарангуйлал нь эргээд ирээдүйд нийгмийн шинэ аймшиг төрүүлж байгааг “Улаан ой” киноны өгүүлэмжээр илэрхийлжээ.

2010 оноос монголын аймшгийн кино сэдэв, өгүүлэмжийн хувьд “Дэв”, “Дуудлага” зэрэг сэтгэхүйн аймшгийн кино, “Хөлтрөг”, “Зоорь”, “Хүүхэлдэй” зэрэг триллер чиглэлийн кинонууд гарсан юм. Сүүлийн үеийн киноны өгүүлэмж айдас хүргэм аймшгийн дүрслэлийг шингээхээс илүү агуулгын талаас үзэгчид рүү улам ойртсон, аймшгийн зураглал, урлах хийц, ур маяг улам бодитой болж, тайлал зохиомжийн хувьд нарийн болсоор байна.

Өрнө дорнын хийгээд нийт утга зохиол тэр дундаа хүүрнэл зохиолын туурвил зүйн түүхэнд олон жилийн уламжлалтай аймшгийн уран зохиол хөгжлийнхөө зүй тогтлын дагуу улс үндэстэн бүрийн уран зохиолд тодорхой түвшинд хөгжиж ирсэн байна. Монго-

лын орчин үеийн уран зохиолд нийгэм цаг үеийн байдлаас үүдэн хэсэг хугацаанд зогсонги байдалтай байсан ч 1990-ээд оноос шинэ агуулгаар баяжиж, уран зохиолын бүхий л төрөл зүйлд нэвтрэн хөгжиж байна.

Энэ төрөл зүйл хөгжин боловсроход гурван хүчин зүйл нөлөөлжээ. Үүнд: Ардын аман зохиолын баримтлаг шинжийг хадгалсан хууч яриа, түүхэн ба домогт агуулга бүхий хүүрнэл зохиолууд, эртний бичгийн уран зохиолын өв, там бирдийн агуулга бүхий туужууд хөгжлийн нэгэн сурвалж болжээ.

Монголын утга зохиолын төрөл зүйлийн баяжилтад сэтгэлзүйн өнгө аясыг илэрхийлсэн /аймшгийн уран зохиол/ өгүүлэмж бүхий зохиол бий болсон явдал нь туурвилзүйн шинэ төлөвшил мөн билээ.

### Ном зүй

1. Арьяасүрэн Ч. эмхэтгэсэн “Намайг тойрсон сүнс чөтгөрийн тухай яриа” УБ., 1991.
2. Аман зохиол судлал ХХШ боть УБ 2001
3. Байгалсайхан С. Утга зохиол дахь буг, чөтгөр, шулмасын дүрийн тухай // Аман зохиол судлал. УБ., 1999.
4. Гаадамба Ш, Сампилдэндэв Х. Монгол ардын аман зохиол. УБ, 1988.
5. Ганбаатар Я. Сүнсний дуудлага: ном УБ., 1997.
6. Галбаатар Д. Уран зохиолын онолын ойлголт, нэр томъёоны тайлбар толь. Токио. 2002.
7. Галбаатар Д. Монголын уран зохиолын онол, түүхийн зангилаа асуудлууд. УБ., 2001.
8. Галбаатар Д. Урлахуйн галыг бадраагч зул эндүүрлийн гэмийг ариусгагч зул. УБ., 2006.
9. Даваасүрэн Б. эмхэтгэсэн. Буг, чөтгөртэй таарсан хүмүүсийн бодит явдлууд. цуврал. УБ., 2003.
10. Дамдинсүрэн Ц. Монголын уран зохиолын тойм. II дэвтэр, 1977.
11. Дамдинсүрэн Ц. Монгол уран зохиолын дээж зуун билэг. УБ., 1959.
12. Дулам С. Монгол домог зүйн дүр. УБ., 1989.
13. Жамьяан Г. Сүнстэй нөгчсөн хүн. УБ., 1995.
14. Катуу Б. Монгол туулийн дүрийн тогтолцоо. УБ., 2004.
15. Катуу Б. Нэгэн туулийн нэрийн учир // Аман зохиол судлал. ХҮШ боть. УБ., 1987.
16. Катуу Б. Монгол туульсын бэлгэдэл. УБ., 1996 (1997).
17. Procter P. Cambridge international dictionary of English. New York: Cambridge university press, 1995.
18. Ринчен Б. Манай ардын туульс // Монгол ардын баатарлаг туульсын учир. УБ., 1966.
19. Сампилдэндэв Х, Гаадамба Ш. Монгол аман зохиол. УБ., 2006.
20. Сампилдэндэв Х. Монгол хууч ярианы дээж. УБ., 2003.
21. Сампилдэндэв Х. Монголын шинэ үеийн уран зохиолын туурвил зүйн зарим асуудал. УБ., 2006.
22. Түдэв Л. Сүнс сүлд // “Дал” сонины хавсралт. УБ., 1999.
23. Уран зохиол судлал. ШУА. ХЗХ. ЭШБ. УБ., 1997.
24. Ууганбаяр Ц. Шулмын инээд. УБ., 2006.
25. Хөвсгөл С. Монгол аймшгийн яриануудын уран сайхны онцлогийн талаар. УБ., 2000.
26. Хэл зохиол хүрээлэн, АЗНАС-ийн фонд № 15. 517 х.
27. Цэрэнсодном Д. Монголын уран зохиол. УБ., 1987.
28. Цэрэнсодном Д. Монголын бурханы шашны уран зохиол. УБ., 1997.
29. Цэрэнсодном Д. Монгол домог туулийн гарал үүслийн асуудалд // Аман зохиол судлал. ХҮУ боть. УБ., 1987 (1984).
30. Чернышевский Н. Г. Урлаг үнэн байдалтай гоо зүйн талаар харьцах учир нь. УБ., 1980.
31. Qusby Ian. Cambridge international dictionary of English. New York: Cambridge University press, 1995.

УДК 10.02.19

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-367-373

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ И МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ  
ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «ЧЕРНЫЙ»  
В ЯЗЫКАХ РАЗНОЙ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

© Хоу Синьхао

аспирант,

Иркутский государственный университет

Россия, Иркутск

434602553@QQ.com

Представлен семантический анализ прилагательных, обозначающих черный цвет, фразеологизмы с компонентом цветообозначения. Определены метафорические и метонимические значения прилагательного «черный» в языках разной типологической принадлежности. Представлен контрастивный анализ на примере прилагательного цвета «черный»/«黑色».

**Ключевые слова:** китайский и русский язык, семантический анализ, метафорические и метонимические значения, цветовое обозначение, черный цвет.

**METAPHORICAL AND METONYMIC MEANINGS OF THE ADJECTIVE “BLACK”  
IN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGICAL AFFILIATION**

*Hou Xinhao*

Postgraduate student,

Irkutsk State University

Irkutsk Russia

434602553@QQ.com

The paper presents a semantic analysis of adjectives denoting the color black, phraseological units with a component of color designation. The metaphorical and metonymic meanings of the adjective “black” in languages of different typological affiliation are determined. A contrastive analysis is presented on the example of the adjective color “black”/“黑色”.

**Keywords:** Chinese and Russian, semantic analysis, metaphorical and metonymic meanings, color designation, black color.

Благодаря первичности чувственно-образной формы построения мира, способности цвета модулировать физическое и психоэмоциональное состояние человека, цвет является важной частью концептуальной картины мира [Кожемякова, 2001]. На сегодняшний день цветообозначения становятся важнейшей характеристикой, соотносимой с философско-мировоззренческой картиной мира. Наше исследование будет иметь уникальные черты и затрагивать еще не изученные области сопоставительного анализа русского и китайского языков [Мерзлякова, 2003].

Особенность метонимического переноса заключается в том, что производное значение всегда включается в структуру основного значения в качестве потенциальной семы. Связь между основным и производным значениями прилагательного отражает реальные отношения между признаками. Перенос осуществляется на основе этой связи от признака к признаку [Талапина, 2008].

В отличие от метонимии, метафора строится на сходстве признаков, устанавливаемом субъективно в результате восприятия признаков и абстрагирования от различающихся компонентов. Общей семой, связующей основное и производное значения прилагатель-

ного, чаще всего являются наиболее отвлеченные семы оценки и / или интенсивности [Ци Годзян, 2011].

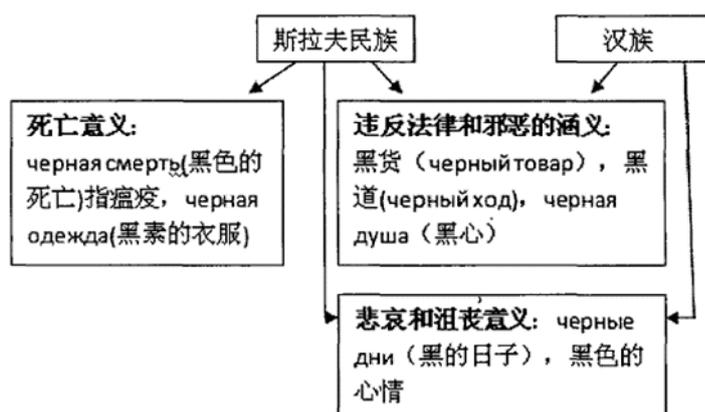
В основе метафорического переноса лежат признаки, связанные с эмоциональным восприятием действительности. Поэтому при метафоризации значений прилагательных в силу этой субъективности признак может практически свободно перемещаться от одного предметного понятия к другому. Метонимические переносы значений прилагательных ограничены отсутствием ассоциативных связей между явлениями и обусловлены реальными ситуативными связями, поэтому, очевидно, зависят от общих пресуппозиций о миропорядке.

Важнейшее отличие метафорической модели от метонимической заключается в том, что в первой знаменателем модели стабильно является акт субъективного восприятия, в то время как во второй стабильным знаменателем модели является отнесенность к определенной предметной сфере. Направления метафорических переносов раскрывают связи между различными концептосферами [Фрумкина, 1973], в то время как метонимические переносы привязаны к реалиям бытия.

Метафора и метонимия, являясь наиболее продуктивными средствами пополнения словаря, способствуют формированию языковой картины мира, привнося в язык миропонимание данного народа, отраженное уже в существующих лексических значениях.

Наше исследование выделило общие способы лексико-семантического варьирования для русского и китайского прилагательных «черный» и 黑色. С древних времен черный цвет имеет тесную связь с восприятием мира человеком, с такими областями, как философия, искусство, литература и власть.

Черный цвет ассоциируется с инстинктивным страхом, значение прилагательных «черный» и 黑色 входит в семантическое поле, образуемое такими понятиями, как ночь и тьма. Поэтому слова «черный» и 黑色 бессознательно вызывают у людей чувство опасности и страха. В китайском и русском языках «черный» имеет метафорические значения, представленные на схеме.



黑色 и «черный» имеют общий характер в обеих этнических группах в связи с одинаковым визуальным опытом. Представление о темных и скрытых местах часто связано с представлением о незаконной или преступной деятельности. В русских и китайских одноязычных толковых словарях, фиксирующих лексико-семантические варианты в языковых системах, были выделены семантически близкие значения слов 黑色 и «черный». Например, идиома «черный рынок» называет рынок, на котором тайно проводятся неза-

конные операции. Идиома «черный» относится к запрещенным товарам или являющимся результатом уклонения от уплаты налогов. «Черным» называет доход, полученный незаконным путем, таким как коррупция и взяточничество. То есть в обоих исследуемых языковых системах наблюдается метафорический перенос значения «черный» — значит «незаконный». Единым для обоих языков основанием данного метафорического переноса является представление о скрытых, темных, неосвященных местах, в которых осуществляется незаконная деятельность. Во-вторых, черный цвет ассоциативно связывается с эмоциональным состоянием личности — с грустным и подавленным настроением человека. В связи с оптическими свойствами черного цвета — поглощать, а не отражать свет — он воспринимается как бездонная яма, глубокая и устрашающая. Основанием этой метафоры является перенос визуальных эффектов в психологическую и эмоциональную сферу людей.

Рассмотрим способы переноса значений прилагательного «черный» в нижепредставленной таблице.

Форма	№	Переносное значение прилагательного «черный»
Метафора	1.	Темный, более темный по сравнению с обычным цветом. На дворе стояла совершенно черная, непроницаемая ночь.
	2.	Испачканный чем-либо, грязный.
	3.	Предназначенный для каких-либо служебных или бытовых нужд, например: черный ход, черная лестница.
	4.	Неквалифицированный, не требующий высокого мастерства, подсобный, чаще физически тяжелый или грязный (о работе, труде и т. п.).
	5.	Необработанный или частично обработанный, без отделки, например: черный болт, черная гайка.
	6.	В дореволюционной России — принадлежащий к низшим, не привилегированным сословиям, к простонародью. Черные люди в русском государстве 12–17 вв., сельское население (черносошные крестьяне) и население посадов, платившее государственные налоги.
	7.	Государственный, не частновладельческий (в русском государстве 14–17 вв.) либо тягловый, податной.
	8.	По суеверным представлениям, чародейский, колдовской, связанный с нечистью.
	9.	Отрицательный, плохой.
	10.	Мрачный, безрадостный, тяжелый.
	11.	Злостный, низкий, коварный — черная зависть, черная измена.
	12.	Черные земли — земельные владения черносошных крестьян и тяглого городского населения в русском государстве 14–17 вв.
	13.	Черная биржа или черный рынок — неофициальная, тайная биржа (рынок) в капиталистических странах.
	14.	Черное золото. Черная металлургия — отрасль тяжелой промышленности, занимающаяся получением черных металлов из руд и первичной обработкой этих металлов.
	15.	Черная буря — сильный сухой ветер, поднимающий поверхностный слой иссушенной почвы (гл. образом черноземной) и несущий много пыли.
	16.	Черный глаз или карие глаза темного оттенка.
	17.	Черное слово выражает чертыханье, брань.
	18.	Черные списки — в капиталистических странах, царской России, при реакционных режимах: тайно составляемые списки на лиц, чем-либо опороченных, неугодных власти, администрации и т. п. с тем, чтобы в удобный момент с ними расправиться (уволить, оставить без работы, арестовать и т. д.).

Метонимия	1.	Черные либо черных в шахматной игре. Шашки, шахматные фигуры темного цвета в отличие от белых. Играть черными. Ход черных.
	2.	Составная часть некоторых зоологических и ботанических названий (черный дельфин, черный дятел, черный медведь, черная береза, черная смородина, черный виноград, черные грибы, черное дерево, черная икра, черный кофе, черный хлеб — ржаной).

В ходе проведенного анализа выявлено 18 значений метафорического переноса и 2 слова метонимического переноса.

В рамках семантического сдвига расширение значения у прилагательного «черный» реализуется моделью: «цвет приравнивается к уровню света». Смещение семантики «черный» реализуется тремя моделями:

- 1) «цвет» приравнивается «Цвет + жирность шрифта»;
- 2) «цвет» приравнивается «Цвет + отсутствие света»;
- 3) «цвет» приравнивается «Цвет + отсутствие способности передавать свет».

Для осмысления оснований метафорического переноса удобно понятие «пейорация» лингв. «ухудшение» какого-либо слова в ходе его функционирования, снижение стилистических характеристик лексической единицы [Комлев, 2006].

В рамках семантического переноса продуктивным для прилагательного «черный» является механизм метафоры, который реализуется семью моделями:

- 1) «цвет~ уровень светлости + пейорации»;
- 2) «цвет~ характеристика состояния + пейорация»;
- 3) «уровень светлости + негативная оценка -+ характеристика предмета по законченности»;
- 4) «уровень светлости + негативная оценка -+ характеристика поступка + негативная оценка»;
- 5) «уровень светлости + негативная оценка». + характеристика явления по признаку опасности для человека + негативная оценка»;
- 6) «уровень светлости + негативная оценка — Характеристика по связи с нечистой силой + негативная оценка»;
- 7) «уровень светлости + негативная оценка» — Нравственная характеристика человека + негативная оценка».

Таким образом, перенос, основанный на механизме метафоры, представлен большим количеством моделей для слова «черный».

Также для прилагательных черный продуктивность демонстрирует механизм метонимии, в рамках которого выделяются следующие модели:

- 1) «цвет-+ характеристика человека по цвету одежды»;
- 2) «цвет -+ характеристика человека по оттенку волос»;
- 3) «цвет — характеристика человека по оттенку кожи (в рус. яз. + загар)»;
- 4) «цвет -+ расовая характеристика «признак».

Черный цвет для человеческого глаза является наиболее отчетливым из цветовых переживаний. Черный может заставить людей думать о ночи и тьме. Физический опыт облегчает метонимический перенос черного из черноты в темноту, как в «черной ночи». Они физически обоснованы, и их значения проистекают непосредственно из нашей перцептивной близости к «черным» и «темным». В приведенных выше примерах «черный» означает «без света, полностью темный». Через «черный» для выявления «ночи» он указывает на тесную связь между двумя вещами, являющуюся результатом метонимического познания.

### 1.1. Расовая метонимия

В объективном мире люди разных рас имеют свои отличительные черты, которые всегда можно легко воспринять и запомнить. Люди на Востоке в основном желтые или коричневые, поэтому люди называют их «желтой расой». Западные в основном белые, поэтому используется выражение «белые люди». Конечно, процесс именованья реализуется посредством метонимии, например:

а) чернокожая писательница (женщина афроамериканского происхождения); б) черная культура (культура чернокожих); в) это заставило новых черных инвесторов насторожиться (чернокожих).

В Оксфорде «черный» означает «принадлежность к расе людей с темной кожей; связанных с чернокожими».

### 1.2. Вещь-метонимия

Метонимия вещей в рамках цветовых терминов использует цвета для обозначения самих вещей, например «зеленое яблоко», «белая книга», «синий шрифт» и т. д., например: два черных кофе, пожалуйста.

В данном случае «черный кофе» означает «кофе без молока или кофемате», а мы называем «кофейное молоко» «белым кофе». Более того, «хунча» следует переводить как «черный чай», а не как «красный чай». На китайском языке это описание цвета жидкости, а западный термин «черный чай» означает «цвет окисленных листьев».

Далее нами были рассмотрены метафоры о «черном».

#### 2.1. Чувство-метафора

«Черный» использовался во многих, различных аспектах и имеет довольно много символов. Поэтому существует множество словосочетаний, идиом и предложений, в том числе и «черный», которые делают выражаемый смысл ярким. Что касается людей в англоязычных странах, то «черный» при разных условиях может вызывать разные эмоции, в т. ч. негативные. Кроме того, «черный» имеет свои переносные коннотации. Большое количество метафорических выражений передают грусть человека. И понимание такого чувства различно, в т. ч. отчаяние, гнев и т. д. Его можно интерпретировать как внутреннее чувство человека к внешнему миру. Это означает «без надежды, очень грустный или меланхолический». Сильная эмоция описывается степенью темноты, например:

а) Будущее выглядит черным.

б) Черная собака означает, что человек в отчаянии.

в) Это был еще один черный день для северо-востока с объявлением о новых потерях рабочих мест.

д) Черное настроение — это настроение-уныние.

В предложении «черный» буквально означает «самый темный цвет или тьма без света». «Совершенная тьма» часто используется для описания «мрачной перспективы». В русском языке существует большое количество идиом и словосочетаний, связанных с расширенным значением слова «черный». Со временем страх стал своего рода подсознанием в сознании людей, а язык — всего лишь проявлением этого подсознания.

#### 2.2. Моральная метафора

Одно из значений слова «черный» — «без света», что всегда связано со скрытыми местами. Деятельность, связанная со скрытыми местами, чаще всего не бывает честной и справедливой. Так что «черный» — это еще и символ зла, которое можно классифицировать по моральной гамме. Как мы все знаем, большое количество аморальных поступков можно выразить словом «черный», что означает, что такие действия являются злыми или вредными, например:

а) Черные дела/ложь.

б) Он не такой черный, как его малюют.

в) Черная ложь относится к тому, что кто-то намеренно лжет с плохой или злой целью.

В русском языке «черная овца» — это идиома, используемая для описания странного или сомнительного члена группы, особенно в семье. Этот термин обычно имеет негативное значение, подразумевая своеобразие. А также «черно-белое» означает таким образом, что люди или вещи кажутся совершенно плохими или хорошими, полностью правильными или неправильными.

### 2.3. Политико-экономическая метафора

Люди совершают незаконные действия, которые часто совершаются в темноте или открыто. От цветовой гаммы до политической и экономической «черный» означает «несправедливый, незаконный». Эта проекция дает нам яркое представление о нелегальном рынке, начиная с исходной области и заканчивая политической и экономической сферами, например:

а) Черные деньги.

б) Но большой черный рынок, вероятно, означает, что 20-процентный уровень безработицы завышен.

«Черная экономика» — это неофициальная система найма и оплаты труда работников без соблюдения законных требований, таких как уплата подоходного налога. А «черный рынок» означает «незаконную покупку и продажу товаров или валюты (особенно при официальном нормировании)». В противном случае «белый рынок» относится к «легальному рынку».

Кроме того, в некотором смысле русский язык развивается быстрее, чем китайский. В китайском языке 惠世 «хуиши» — обозначение незапрещенного и неофициального рынка, а в русском значение «серый рынок» уже появилось. Употребление от «черного рынка» к «белому рынку», а затем к «серому рынку» показывает, что люди используют базовую категорию цветных слов для описания и интерпретации вещей в других областях, что является результатом когнитивной метафоры.

### 2.4. Состояние-метафора

Цвет часто тесно связан с состоянием вещей, например, старик с седыми волосами, мертвое дерево с желтыми листьями.

При лексико-семантическом варьировании за прилагательным «черный» закрепляется преимущественно отрицательная оценка.

В целом в лексико-семантическом развитии наблюдаются незначительные национальные отличия. Перенос значений в семантике прилагательного «черный» отражает структуру традиционной общечеловеческой картины мира. В базовой части цветового концепта «черный» в русской и китайской культурах лежит противопоставление древних архетипов: жизни и смерти, доброго и злого начала, бытия и небытия, положительного и отрицательного.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что при формировании вторичных значений у лексем 黑色 и «черный» метонимический перенос неактуален в обоих исследуемых языках. При образовании вторичных значений этих слов осуществляется исключительно метафорический перенос. Предполагаем, что это связано с большой эмоциональной нагрузкой понятия «черный» как «не несущий света». Определено, что метафорический перенос несет в себе признаки, отражающие эмоциональное восприятие. В свою очередь, метонимия обусловлена реальными ситуативными образами.

В ходе проведенного анализа удалось выявить элементы метафорического и метонимического переноса прилагательного цвета «черный». Метафора, включая ассоциативную и отражающую принадлежность свойства, включает 18 прилагательных, метонимический перенос — 2 слова.

Выявлено, что черный цвет является одним из самых отчетливых цветовых восприятий. В приведенных выше примерах «черный» чаще всего связан с обозначением чего-либо без света, иначе — полностью темного восприятия.

### **Литература**

1. Кожемякова Е. А. История формирования семантики прилагательных-цветообозначений в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2001.
2. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов: более 4500 слов и выражений]. М.: ЭКСМО, 2006. 669 с.
3. Корбуг А. Ю., Хоу Синьхао Сравнительное исследование переносного значения прилагательных в русской и китайской лексической системе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Philology. Theory & Practice. 2021. Т. 14. Вып. 10. С. 3191–3195.
4. Мерзлякова А. Х. Семантическое варьирование прилагательных в поле «восприятие» // Вестник СПбГУ. Сер. 2. 2003. № 4(26).
5. Талапина М. Б. Лексико-семантическое варьирование прилагательных белый/черный как способ концептуализации фрагмента лингвоцветовой картины мира // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008.
6. Фрумкина Р. М. О методе изучения семантики цветообозначения // Семиотика и информатика. 1973. Вып. 10. С. 142–162.
7. Ху Линли. Когнитивное исследование основных метафор концептуальной структуры света на английском и китайском языках Журнал Университета Сихуа (издание по философии и социальным наукам). 2016. № 35(4). С. 108–112.
8. Ци Гоцзян. Сравнительное исследование фиксированных словосочетаний цветных прилагательных в русском и китайском языках Магистерская работа Хэйлунцзянского университета. 2011.

УДК 1751

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-374-376

## ТРАДИЦИОННЫЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ХАЙЦЫ

© **Цыбикова Валентина Владимировна**

старший преподаватель,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

valyasa@yahoo.com

Творчество китайского поэта Хайцзы представляет самобытное явление, универсалии человеческой жизни и бытия в его поэзии оформляются в русле этнопоэтических традиций, что определяется самим языком. В статье рассматриваются основные традиционные мотивы и образы, связанные с концептом «родина» в творчестве этого поэта.

**Ключевые слова:** китайская поэзия, современность, традиция, мотив, литература, образ, этнопоэтика.

## TRADITIONAL MOTIVES IN HAIZI'S WORK

*Valentina V. Tsybikova*

Senior Lecturer,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

valyava@yahoo.com

The work of the Chinese poet Haizi is an original phenomenon, the universals of human life and being in his poetry are drawn up in line with ethnopoetic traditions, which is determined by the language itself. The article deals with the main traditional motifs and images in the work of the Chinese poet Haizi.

*Keywords:* Chinese poetry, tradition, motive, literature, image, ethnopoetics, modernity.

На протяжении всего творческого пути Хайцзы осознает себя как «деревенский поэт», никогда не терявший глубинных связей с родной землей. Это воплощается, прежде всего, в тематическом диапазоне поэзии: описании деревенского быта, мотиве крестьянского труда и в этом можно усмотреть продолжение и развитие национальных художественных традиций. Как известно, «Китай — государство крестьянское. Люди там с древнейших времен были привязаны к земле, к постоянному месту пребывания...» [Спешнев, 2017, с. 152]. Образ родины в творчестве поэта также имеет концептуальное значение. Ее пространство структурируется на основе аксиологической картины мира, в которой земля имеет центральное значение. С глубокой древности родина в китайской поэзии осмысливается в неразрывной связи с мотивами земледельческого труда, они воплощены, например, в трудовых песнях «Шицзин». «Значительное место в разделе «Нравы царств» принадлежит трудовым песням, посвященным теме земледельческих работ — главному занятию древних китайцев» [Федоренко, 1974, с. 194]

Образ родной земли — один из ведущих в творчестве Хайцзы, что во многом было обусловлено его деревенским происхождением. В одном из интервью поэт Си Чуань, хороший друг и единомышленник Хайцзы, назвал его «деревенским интеллигентом» [Си Чуань, 2017, с. 6]. Образ земли в системе художественных образов имеет основополагающее значение и связан с мотивом земледельческого труда. Земля осмысливается поэтом прежде всего как первоэлемент «почва». Это особенно очевидно в «земледельческих» образах, например, пшеничного поля, майской земли, в них на первый план выходит зна-

чение материально-плотной производящей субстанции. В земной стихии хранится вся полнота и глубина истории человечества, в которой этап земледельческой цивилизации занимает обширный период.

Иероглиф «земля» (地) встречается в стихотворениях малых форм 短诗 83 раза (не включая служебное слово «地»), а также слова, содержащие «地» такие выражения, как «大地» «большая земля», «土地» «земля», встречаются 47 и 14 раз соответственно, образ земли достаточно частотен. Стихотворение «Путь земледельца» Хайцзы представляется нам программным, утверждая земледелие как извечное занятие китайского народа.

Хайцзы неустанно выражает чистые и искренние чувства, подчеркивая идею сопричастности человека с родной землей. В стихотворении «Автопортрет» («自画像») выражена органическая связь человека с землей в метафоре «лицо — картофель», лирический герой мыслит себя таким же плодом, рожденным землей.

镜子是摆在桌上的

一只碗

我的脸

是碗中的土豆

嘿，从地理长出了

这些温暖的骨头

1984

*Зеркалом стоит на столе*

*Чаша с водой.*

*В нем — отраженья лица моего,*

*Землистого, как картофель.*

*Да, из почвы родной проросло*

*Теплое тело мое.*

1984

Словосочетание «温暖的骨头», которое переведено как «теплое тело», буквально означает «теплые кости». Поэт воспринимает свою единственность с почвой, землей, на первый взгляд, парадоксально: человеческие кости не исчезают в земле, а, наоборот, рождаются, растут из земли. Хайцзы раскрывает природный цикл жизни и смерти, видит свой аспект в мифологическом круговороте, т. е. для китайского поэта земля — вечное производящее начало и исток.

В стихотворении «Две деревни» («两座村庄») (1987 г.) поэт употребляет образ «черного сокровища по отношению к деревне, где черный цвет восходит к обозначению земли как плодородной почвы и выражает ценностное отношение автора. Крестьянский труд предполагает циклическую, календарную ориентацию во времени от посева до урожая. Мотив земледельческого труда весной — пахоты не раз встречается в китайской литературе. Так, известный поэт Тао Юаньмин (365–427 гг.) пишет: «Ищу я со страстью — / Мой дух в трудах неустанных... / Иду за сохой — / Я рад весенним работам». («В год гуймао в начале весны думаю о старом деревенском доме») [Эйдлин, 1967, с. 81]. Исследователь Н. Т. Федоренко отмечает, что «истинный смысл жизни он (Тао Юаньмин) обрел в «самом простом» и самом возвышенном труде землепашца, в непосредственной близости к природе, в слиянии с ней, в созидании и творчестве» [Федоренко, 1974, с. 264]. Работа на земле как ценность деревенской жизни у Хайцзы, таким образом, продолжает национальную традицию.

Родина в творчестве китайских поэтов всегда занимала одно из ведущих мест и имела глубинную связь с землей. В семантическом поле концепта «родина» образ земли занимает центральное место, что обусловлено национальной традицией. Китай издревле формируется как сельскохозяйственная цивилизация, что нашло отражение в литературе. Мотив земледелия и земледельческого труда прослеживается уже в трудовых песнях «Шицзин», его можно выделить в стихотворениях «певца садов и полей» Тао Юаньмина,

Бо Цзюйи и др. В творчестве Хайцзы мотив земледелия имеет биографические истоки, осмысление крестьянского труда связано с образом отца, его нелегкой судьбой труженика в поле. «Путь земледельца» — это путь от отца к сыну, традиционная преемственность в крестьянстве. Хайцзы создает ряд стихотворений с картинами непосредственно земледельческого труда: пахоты, посева, сбора урожая, которые мыслятся естественными, изначально и органично присущими мироустройству, несмотря на всю тяжесть крестьянской доли. На протяжении всего творческого пути поэту будет присуще ощущение неразрывной связи с землей как плодородной почвой. Концепт «родина» у Хайцзы включает образ земли как пространства, вбирающего в себя и понятие народа, нации, государства. Авторское толкование приобретает образ зерна, произрастающего в земле страны, где находится центр Вселенной. По мере развития поэта этот образ приобретает символическое значение истока жизни, основы существования. Образ зерна выражает также идею потенциала жизненной силы, энергии, олицетворяя в себе круговорот жизни и смерти.

### Литература

1. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. СПб.: КАРО, 2017.
2. Федоренко Н. Т. Проблемы исследования китайской литературы. М.: Художественная литература, 1974.
3. Эйдлин Л. З. Тао Юань-мин и его стихотворения. М.: Наука, 1967.
4. 海子著 ; 西川编. —北京 : 作家出版社, 2009 (2017 重印) 2009 (2017 重印) Полное собрание сочинений Хайцзы / под ред. Си Чуаня. Пекин: Изд-во Цзоцзя, 2009 (переизд. 2017). С. 6.

УДК 811.531  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-377-380

## ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© **Цыденова Дарима Сандановна**  
кандидат филологических наук, старший преподаватель  
darimasan@yandex.ru

© **Тарасова Мария Игоревна**  
студентка  
mcmlfoilh@mail.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Рассматривается творительный падеж корейского языка, его формальные показатели и сферы употребления в предложении. Указываются особенности падежной системы корейского языка, ввиду которых в составе падежной системы корейского языка выделение отдельно творительного не предусмотрено. Предлагается список семантических значений, для выражения которых в корейском языке используется творительный падеж, а также выделяется центральное, не являющееся эксплицитным значение, на котором базируются все остальные. Приводится доказательство того, что первичным значением творительного в корейском языке является значение траектории.

**Ключевые слова:** корейский язык, падежная система корейского языка, творительный падеж, падежные показатели.

## INSTRUMENTAL CASE IN KOREAN LANGUAGE

*Darima S. Tsydenova*  
Cand. Sci. (Philol.), Senior Lecturer  
darimasan@yandex.ru

*Mariia I. Tarasova*  
Undergraduate Student  
mcmlfoilh@mail.ru

Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

This article considers the instrumental case of the Korean language, its formal indicators and areas of their use in the proposal. The peculiarities of the case language system of the Korean language are mentioned, except for the fact that the division of the case system of the Korean language section of a separate creative language is not provided. The paper provides a list of semantic meanings for the expression in which the instrumental case is used in the Korean language, and it also allocates a central, not explicit, meaning, on which it is based. The proof of the fact that the primary meaning of instrumental case in the Korean language is the meaning of the trajectory.

**Keywords:** Korean, Korean case system, instrumental case, case particles.

Все части речи характеризуются определенным набором грамматических категорий. Среди основных грамматических категорий, присущих именным частям речи, помимо рода и числа также выделяется категория падежа. Падеж — это «грамматическая категория имени (т. е. существительного, местоимения, числительного и/или уподобляемой им единицы — субстантива), которая обозначает, что имя выступает подчиненно глаголу,

прилагательному или другому имени и выражает посредством падежных форм отвлеченное значение отношения» [Мазур, 2001, с. 101]. Корейский язык относится к языкам с весьма развитой падежной системой. Какое же место в ней занимает творительный падеж? Нами были сопоставлены описания падежной системы корейского языка, представленные в трудах 11 корейских ученых<sup>1</sup>. В десяти из них творительный падеж как таковой не выделяется. Связано это с тем, что в корейской грамматике падеж традиционно рассматривается с точки зрения синтаксиса. Творительный же падеж является падежом, главным образом, семантическим (의미격), и потому в составе падежной системы корейского языка (вместе с такими семантическими падежами, как местный, дательный, совместный и т. д.) его можно обнаружить только при дальнейшем разделении адвербиального падежа (부사격) на подгруппы, объединяющие падежные показатели на основании их семантических функций. Среди них творительный обладает самым объемным набором значений, с чем связан факт широкого употребления творительного в речи: согласно вышедшему в 2017 г. частотному словарю корейского языка, в который вошло 5 тыс. языковых единиц, представляющий творительный падеж показатель -(으)로 стоит на 15-м месте по частоте употребления [Jang, 2016, с. 3]. Уступает он только трем показателям структурных падежей (винительный, именительный, родительный).

Показатель творительного падежа -(으)로 обычно употребляется в предложении вместе с переходным глаголом и его дополнением, но помимо этого также существует несколько других моделей его употребления. В связи с этим показатель -(으)로 может выражать целый набор различных значений, из-за чего раньше корейские грамматисты считали, что каждое отдельное значение не является подразделением общего значения одной частицы, а соотносится со своей собственной частицей: -(으)로 инструментатива, -(으)로 локатива, -(으)로 каузатива и т. д. Однако в настоящее время все подобные случаи рассматриваются как разные проявления одной и той же частицы с семантическими различиями, определяемыми отношением между именной группой и предикатом, с которым она соотносится [Lee, Ramsey, 2000, с. 154]. Тем самым, несмотря на небольшое количество формальных маркеров, творительный падеж обладает весьма обширным комплексом выражаемых им значений. Основными из них являются следующие:

1. Творительный траектории (경로)

이 길로 가면 더 빨리 도착할 수 있다. Если пойти этой дорогой, можно добраться гораздо быстрее.

2. Творительный направления (방향)

8번 출구로 오세요. Подойдите к восьмому выходу.

3. Творительный времени (시간)

서울에 온 지 올해로 십 년이 됐어요. В этом году исполнилось 10 лет с тех пор, как я приехал в Сеул.

<sup>1</sup> Были рассмотрены классификации, предложенные следующими учеными: Ю Моксан (유목상), Чон Джэюн (정재윤), Ли Квангю (이관규), Пак Догю (박덕유), (이영택), Вон Хээн (원해영), Ким Джинхо (김진호), Сон Чхансон (송창선), Пэ Джучхэ (배주채), Ли Иксоп (이익섭), Хван Хвасан (황화상).

4. Творительный причины (이유/동기)

그 사고는 운전자의 부주의로 일어났다. Та авария произошла по неосторожности водителя.

5. Творительный способа/образа действия (방법/방식)

딸은 즐거운 모습으로 그림을 그리고 있었다. Дочь с довольным видом рисовала.

6. Творительный роли (자격)

그는 우리 반 대표로서 회의에 참석했다. Он присутствовал на собрании как представитель нашего класса.

7. Творительный средства/орудия (수단/도구)

우편투표로 투표할 할 수 있다. Можно проголосовать через почтовое голосование.

8. Творительный результата изменения (변화의 결과)

올챙이가 개구리로 변했다. Головастик стал лягушкой.

9. Творительный замены (교체)

원화를 달러로 환전했다. Поменял воны на доллары.

10. Творительный выбора (선택)

약속 시간은 열두 시로 결정되었다. Время встречи было назначено на 2 часа.

11. Творительный материала (재료)

이 메달들은 금으로 만들어졌다. Эти медали изготовлены из золота.

Мы расположили значения творительного именно в таком порядке, поскольку придерживаемся точки зрения, согласно которой базовым значением творительного является значение траектории, а не орудия, как можно было бы судить, исходя из корейского названия творительного: каждое из его существующих названий (구격, 도구격, 기구격) включает в себя слог «구», ссылающийся на иероглиф «具» со значением инструмента, прибора, орудия и т. п. Вероятно, выбор такого наименования был обусловлен тем фактом, что в значении орудия творительный употребляется чаще всего, и потому оно чаще всего рассматривается как основное. Однако, на наш взгляд, в данном случае имеет место несовпадение значения основного со значением, наиболее часто употребляемым.

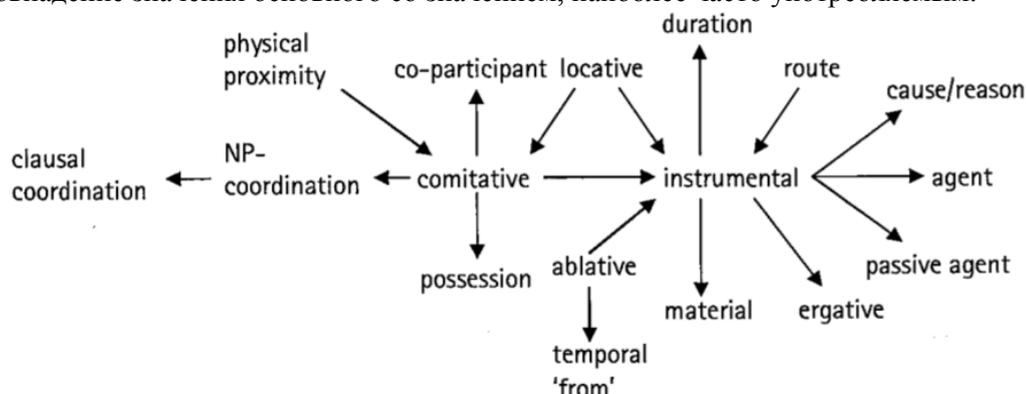


Схема 1. Семантическая карта значения орудия [Narrog, 2012, с. 599]

Если взглянуть на представленную в работе Х. Нэррога, исследовавшего творительный падеж на материале 200 языков, семантическую карту, отражающую связь орудного (instrumental) значения творительного с некоторыми другими семантическими ролями, то можно увидеть, что оно является производным по отношению к значению пути/маршрута (route).

Действительно, значение орудия/средства можно представить как расширение значения траектории, по которой субъект производит действие, направленное для достижения некоторой цели. На самом деле каждое из перечисленных выше значений творительного в той или иной степени является абстрактной вариацией значения траектории. Очень детально ее связь как центральной роли творительного с остальными значениями продемонстрирована в работе Чон Бенчхоля, в которой он графически представляет каждое из значений в виде некоего пути (или его участка), который ведет субъекта к достижению некоей цели. Например, рассмотрим модель творительного выбора (схема 2):

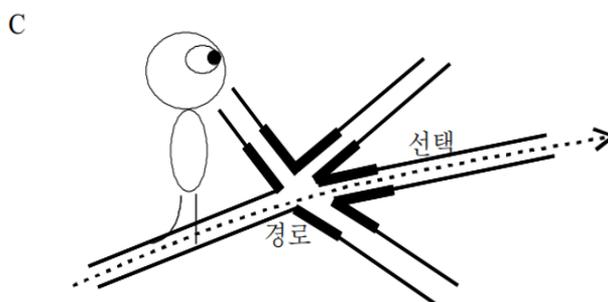


Схема 2. Модель творительного выбора [정병철, 2010, с. 233]

На данной модели значение выбора наглядно представлено в виде одной из нескольких траекторий, по которой должен двигаться субъект. Каждый из вариантов выбора, стоящего перед субъектом, можно представить как некоторые пути, и для достижения определенной цели субъект выбирает один из них. Подобным образом Чон Бенчхоль составил модели других значений творительного, из которых становится ясно, насколько семантически близко на базе значения траектории на самом деле переключаются описываемые значения.

Таким образом, в корейском языке творительный, будучи семантическим падежом, входит в состав адвербиального падежа, чья функция заключается в присвоении именной группе в предложении роли обстоятельства. Среди 11 выделенных нами семантических значений, соответствующих корейскому творительному, основным является значение траектории, связь с которым всех остальных прослеживается при более детальном рассмотрении.

### Литература

1. Мазур Ю. Н. Грамматика корейского языка (Морфология. Словообразование). Теоретический курс / подг. Л. Р. Концевичем при участии Мун Хесук. М.: Муравей-Гайд, 2001. 330 с.
2. Jang Seok Bae, Seo Sang Kyu, Lee Sun-Hee. A Frequency Dictionary of Korean: Core Vocabulary for Learners. United Kingdom: Taylor & Francis, 2016. 358 p.
3. Lee Iksop and Ramsey S. Robert. The Korean language. State University of New York Press Albany, 2000. 374 p.
4. Narrog H. Varieties of Instrumental. In The Oxford Handbook of Case. Oxford University Press, 2012. P. 593–600.
5. 정병철. 시뮬레이션 모형에 의한 조사 '-로'의 통합적 연구. 한국어 의미학. 2010. № 32. P. 215–243.

УДК 811.512.31

DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-381-383

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ  
КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА В БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ч. ЦЫДЕНДАМБАЕВА «ДОРЖИ, СЫН БАНЗАРА»)**

© **Цырендоржиева Баирма Дамбиевна**

кандидат филологических наук, доцент,

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова

Россия, г. Улан-Удэ

bairma\_11@mail.ru

В статье представлен результат анализа глаголов движения как одного из средств организации бурятского текста на материале романа Ч. Цыдендамбаева «Доржи, сын Банзара». Рассмотрена взаимосвязь семантических особенностей, грамматических форм глаголов движения в бурятском языке с их функционированием на уровне текста. В ходе работы выделены текстовые функции глаголов движения, такие как одновременное осуществление проспективно-ретроспективной связи, участие в продвижении повествования для передачи основной или сопровождающей линии действия.

**Ключевые слова:** бурятский язык, текстовая функция, глаголы движения.

**MOTION VERBS AS A MEANS OF ORGANIZING TEXT IN THE BURYAT LANGUAGE  
(ON THE MATERIAL OF THE NOVEL BY C. TSYDENDAMBAYEV “DORJI,  
SON OF BANZAR”)**

*Bairma D. Tsyrendorzhieva*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Ulan-Ude, Russia

bairma\_11@mail.ru

The results of the analysis of motion verbs as one of the means of organizing the Buryat text on the material of the novel by C. Tsydendambayev “Dorzhi, son of Banzar” are given in the article. The relationship of semantic features, grammatical forms of motion verbs in the Buryat language with their functioning at the text level is considered. During the work, text functions of motion verbs are highlighted, such as simultaneous implementation of a prospective-retrospective connection, participation in the promotion of the narrative for transmitting the main or accompanying line of action.

*Keywords:* the Buryat language, text function, motion verb.

Глаголы, в частности, их временные формы общепризнанно являются одним из грамматических средств межфразовой связи, другими словами — они способны выполнять текстовую функцию [Прокопович, 1982; Реферовская, 1983]. Тем интереснее наблюдать и анализировать функции глаголов и их форм на материале различных языков. Так, при изучении языковых особенностей организации текста типа «повествование» на материале бурятского языка были выявлены особенности функционирования бурятских глаголов для передачи динамики действий [Цырендоржиева, 2021, с. 237–239]. В связи с этим мы решили продолжить анализ текстовых функций глагола в бурятском языке, однако уже на отдельной семантической группе глагола — глаголах движения.

Как известно, изучению глаголов в современном бурятском языке, в т. ч. глаголов движения, посвящены работы известного лингвиста, профессора В. М. Егодуровой [1995; 2001]. Основным семантическим критерием глаголов движения, по ее мнению, является «наличие в глаголах движения идеи пространственного перемещения субъекта или объ-

екта» [Егодурова, 1995, с. 7]. Из большого перечня семантических групп глаголов движения для анализа были отобраны наиболее распространенные, выделяемые учеными в так называемую группу глаголов «движение направленное»: ошохо (удаление) — ерэхэ (приближение), орохо (движение вовнутрь чего-нибудь) — гараха (движение изнутри чего-нибудь) [Цыдыпов, 1972, с. 139], а также глагол движения алхалха (шагать). Материалом исследования стал текст романа Ч. Цыдендамбаева «Банзарай хүбүүн Доржо» [Цыдендамбаев, 1968]. В ходе анализа языкового материала нами были выделены следующие текстовые функции, реализуемые вышеперечисленными глаголами движения:

- 1) связующая функция на уровне микротекста — осуществление связи между предложениями, а также на уровне макротекста — осуществление связи между сверхфразовыми единствами;
- 2) продвижение повествования — передача основной линии действия или сопровождающего действия.

Рассмотрим связующую функцию глаголов движения.

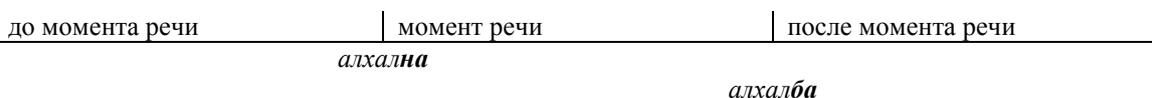
*Тэрэ дары Холхойн Ханда, Үхинхэнэй Дарима, Эрдэмтын Димид гурбан хүхюу энэ-эдэтэйгээр үүдэ нэхэн оробод. Уданишьегүй Доржын эхэ оробо. Эхынь ороходо, гэр соо гансата дулааншье, гэрэлтэй хүхюуншье шэнги болошоно* — В тот же момент, отворив дверь, вошли весело смеющиеся Холхойн Ханда, Үхинхэнэй Дарима, Эрдэмтын Димид. Вскоре пришла мама Доржо. С приходом мамы в доме сразу стало как будто и тепло, и светло, и весело.

Как показывает анализ глаголов движения в этом примере, глагол *орохо* использован три раза, с одной стороны — в качестве повторяющейся лексической единицы, а с другой — он однозначно отражает динамику действий в рамках рассматриваемого сверхфразового единства — входят различные герои повествования Ханда, Димид, Дарима, мама. Вместе с тем, каждое повторяющееся действие *орохо* представлено в примере как законченное звено единой цепи. Связующая функция глагола *орохо* в этом микротексте интересна еще и тем, что он выполняет одновременно проспективно-ретроспективную функцию. Сочетание *эхынь ороходо* — «с приходом мамы» (букв. «когда вошла мама») отсылает читателя к предыдущему предложению, где говорится о том, что вошла мама, и одновременно идет сопоставление с еще более ранним высказыванием о трех персонажах, которые вошли еще раньше. С другой стороны, позиция *эхынь ороходо* в начале высказывания предопределяет развитие действий в дальнейшем — стало как будто теплее, веселее и светлее.

В этом же примере *эхынь ороходо* мы наблюдаем, что инфинитное сказуемое *ороходо* передает действие, которое служит фоном и сопровождает основную линию высказывания — какой результат, состояние возникло у героя с приходом мамы (стало хорошо).

Что касается выполнения связующей функции глаголов движения между различными сверхфразовыми единствами, обнаружен следующий пример. В части «*Шэрэнээ шалтагаалһар түүхэ*» во второй главе романа повествуется о том, что у героя Эрдэмтэ были искалечены пальцы на руке. В начале повествования этой части, в первом предложении говорится о том, как Эрдэмтэ идет вместе ребятами и его движение передается с помощью глагола *алхална* — шагает. В следующем абзаце они доходят до сосны — динамика повествования передается аналитической формой глагола *хүрэжэ ошобо* — «дошли» (букв. «достигая пошли»). Далее идет долгая беседа Эрдэмтэ с ребятами на нескольких страницах романа. И лишь в конце этой части в последнем предложении происходит смена действий персонажей, где вновь при описании действий Эрдэмтэ использована глагольная форма *алхалба* — зашагал. Динамику действий Эрдэмтэ (и ребят, которые шли вместе с ним) можно охарактеризовать следующим образом: *алхална* — *хүрэжэ ошобо* — *алхалба* (шагает — дошли — зашагал).

В этом примере глагол движения *ошобо* (хотя и в составе аналитической формы), располагаясь в середине отдельной части романа, связывает микротексты, находящиеся в его начале и конце. Кроме того, с точки зрения восприятия в тексте глаголов *алхална* — *алхалба*, наблюдается влияние их грамматической формы на охват текстового пространства, а именно *алхална* — форма настоящего времени изъявительного наклонения глагола передает действие, захватывающее частицу прошлого и частицу настоящего, поскольку форма — на в этой ситуации обозначает действие, происходящее в момент речи, но начавшееся до этого момента. Глагол *алхалба* — форма прошедшего времени изъявительного наклонения глагола захватывает частицу настоящего и будущего, между которыми зафиксирован момент перехода от одного к другому — стоял и начал идти. Хотя форма *-ба* также показывает действие, начавшееся в момент речи и продолжающееся в данный момент речи. Схематично это можно изобразить следующим образом:



Как показывает пример, грамматические формы глагола движения (возможно и глаголов других семантических групп) в бурятском языке могут указывать на последовательность действий, а именно на начало нового действия или смену одного действия другим, продвижение повествования вперед. При этом глагольный ряд *алхална* — *хурэжэ ошобо* — *алхалба*, располагающийся дистанционно в довольно большом фрагменте текста романа, обозначает действия, входящие в основную сюжетную линию повествования и образующие единую цепь.

Подводя итог, можно отметить, что глаголы движения в бурятском тексте действительно являются одним из сильных грамматических средств его организации. При этом, как показал анализ языкового материала, текстовые функции глагольных форм предопределяются их лексико-семантическими особенностями, грамматической формой, а также позицией в высказывании, участием в составе финитного или инфинитного сказуемого.

### Литература

1. Егодурова В. М. Глагол в бурятском языке: история изучения. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2001. 288 с.
2. Егодурова В. М. Типология глагола в бурятском и русском языках (на материале глаголов движения). Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1995. 154 с.
3. Прокопович Е. Н. Глагол в предложении. Семантика и стилистика видов-временных форм. М.: Наука, 1982. 286 с.
4. Реферовская Е. А. Лингвистические исследования структуры текста. Ленинград: Наука, 1983. 215 с.
5. Цыдендамбаев Ч. Доржи, сын Банзара (на бурятском языке). Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1968. 394 с.
6. Цыдыпов Ц. Ц. Аналитические конструкции в бурятском языке. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1972. 297 с.
7. Цырендоржиева Б. Д. Средства выражения динамичности в типе речи «повествование» (на материале современного бурятского языка) // Казанская наука. 2021. № 10. С. 237–239.

УДК 821. 512.31  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-384-387

### МЕТАФОРА В СТИХОТВОРЕНИЯХ ДОНДОКА УЛЗЫТУЕВА

© **Ширапова Валерия Тогтохоевна**

аспирант,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
valeriyazhanchipova@mail.ru

В статье рассматривается один из доминирующих художественных приемов в поэзии Д. Улзытуева — метафора. Выявляются стилистические особенности употребления метафоры и ее роль при создании различных образов. Поэт новаторски подходит к использованию метафорических образов, они отличаются выразительностью и эмоциональной наполненностью.

**Ключевые слова:** Д. Улзытуев, поэзия, тропы, метафора, метафоризация, образ, стилистический прием, частотность, выразительность.

### METAPHOR IN POEMS BY DONDOK ULZYTUEV

*Valeria T. Shirapova*  
Post-Graduate Student,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
valeriyazhanchipova@mail.ru

The article deals with one of the dominant artistic devices in the poetry of D. Ulzytuev — a metaphor. The stylistic features of the use of metaphor and its role in creating various images are revealed. The poet has an innovative approach to the use of metaphorical images, they are distinguished by expressiveness and emotional fullness.

**Keywords:** D. Ulzytuev, poetry, trails, metaphor, metaphORIZATION, image, stylistic device, frequency, expressiveness.

Творчество Д. Улзытуева принадлежит к лучшим страницам не только бурятской, но и мировой поэзии, в которую он вошел как тонкий, проникновенный лирик. Д. Улзытуев оставил нам богатое поэтическое наследие. Как отмечал бурятский литературовед Г. О. Туденов [1962, с. 16], «поэзия Д. Улзытуева удивительно богата и многокрасочна по своему душевному выражению, искренности чувств и драматизму, сердечной взволнованности, лаконичности и живописности образов».

Вместе с тем Д. Улзытуев — глубокий и самобытный мыслитель. Литературовед В. Ц. Найдаков, разносторонне анализируя особенности творчества поэта, отмечает [1979, с. 12], что Д. Улзытуев «стремится в три-четыре строки втиснуть большое, философское содержание или выразить в немногих словах чувство любви к родной природе, к своему краю, к людям. Каждая его миниатюра представляет собою самостоятельную художественную ценность, образы его удивительно пластичны».

В поэзии Д. Улзытуева читателей покоряет и захватывает в «песенный плен» удивительная гармония чувства и слова, мысли и образа, единство внешнего рисунка стиха с внутренним миром. В композиционном плане структура стихотворений поэта построена «в духе народных песен, с развитой музыкальной интонацией, проникнутых тонким восприятием природы, уходящим корнями в фольклорную эстетику» [Очирова, 1978, с. 249].

Используя различные литературные тропы, Д. Улзытуев наиболее полно воплощает идею поисков смысла жизни, передает движение человеческой души, многообразие от-

тенков природы, богатство ее красок. Исследователь Г. О. Туденов подмечает, что «... Улзытуев в родную поэзию внес много новых и эмоционально емких бурятских слов» [1962, с. 25].

В системе поэтического стиля Д. Улзытуева одним из доминантных средств словесной образности являются метафоры. Метафора как средство создания колоритности речи тесно связана с художественными формами отражения мира. Через метафорическое значение слов и словосочетаний поэт не только усиливает наглядность изображаемого, но и передает неповторимость, индивидуальность предметов или явлений, проявляя при этом глубину и характер собственного ассоциативно-образного мышления, видения мира, меру таланта. По Аристотелю, «важнее всего быть искусным в метафорах. Только этого нельзя перенять от другого — это признак таланта, потому что слагать хорошие метафоры — значит подмечать сходство» [1957, с. 68–69].

Следует сказать, что для Д. Улзытуева «художественные образы — не только самовыражение и средство проникновения в суть окружающего мира, а самый главный способ создания своего собственного мира» [Дугаржапова, 2004, с. 23]. Большое значение в системе поэтических метафор Д. Улзытуева имеет частота использования существительных, прилагательных и глаголов, входящих в состав метафор. Поэт умело сочетает и одновременно актуализирует в стихотворениях прямое и переносное значение, так возникают новые авторские метафоры. Частотность применения Д. Улзытуевым метафор в поэзии обусловлена не только широкими возможностями ассоциативного использования образов и высоким семантическим потенциалом, а и, в первую очередь, философской направленностью его поэзии. Творчество Д. Улзытуева представляет собой единый художественно-философский мир, отличающийся самобытным метафоризмом. Метафоры в стихотворениях в основном индивидуально-авторские либо общекультурные, созданные в условиях контекста, которые в дальнейшем переходят в разряд авторских. Употребление данного приема наблюдается не только в одном или нескольких тематических направлениях, он охватывает его лирику разных лет.

Так, Д. Улзытуев использует метафоры для различных сравнений и сопоставлений: чувств, мыслей, ощущений: «*Сэдьхэл ханаамни / Сэлюун долгеор эбхэржэ, / Сээжэ сооһоом / Сэсэгэй намаа задардаг*» [Улзытуев, 1986, с. 23–24] (Душа моя / Сворачивается волной, / И из груди моей / Распускается цветок). (Здесь и далее подстрочный перевод наш. — В. Ш.); «*Минии зүрхэн / Морин хуур гээл. / Морин хуурай / Торгон хүбшэргэйл*» [Улзытуев, 1996, с. 8] (Сердце мое / Слово морин хур. / Морин хура / Атласные связки); представления о художественном творчестве: «*Сэдьхэлэйнгээ долгиие / Сэхэ урагиань заланхайб. / Сэлгээ Бураад дайдаа / Сэсэгүүд болгон таринхайб*» [Улзытуев, 1986, с. 10] (Волны души своей / Направил прямо вперед. / На прохладной бурятской земле / Я их засеял в цветы); «*Түмэн энэ ботинууд — / Түмэн нойргүй хүнинүүд. / Түби дэлхэйн наһанай / Түүхэ нюуһан толинууд / Түлэг шүлэг наһанайми / Түмэн нойргүй хүнинүүд, / Зүүдэн мэтэ сагаймни / Зүүдхэл болоһон үгэнүүд*» [Улзытуев, 1996, с. 6–7] (Десять тысяч этих сборников — / Десять тысяч бессонных ночей. / Жизни Вселенной / Зеркало истории / Расцвета творческой жизни / Десять тысяч бессонных ночей, / Времени словно сон / Слова-украшения); природных явлений: «*Үглөөнэй мүнэн шүүдэртэ / Угаажэ нюураа һэргэбэ ха*» [Улзытуев, 2006, с. 20] (Утренней серебряной росой / Взбодрился умывшийся); «*Хабарай урин нюдэн — / Хайлаһан саһанай сөөрэмхэн*» [Улзытуев, 2015, с. 92] (Милое око весны — / оттаявшего снега лужица); «*Эгээл тэндэ хүнхинэхэл / Эхэ дэлхэйм зүрхэн. / Агуу сээжээ түлхинэл / Артеринүүдынь элихэн*» [Улзытуев, 2015, с. 213] (И застучит там / Сердце матери-земли. / Грудь великую толкают / Артерии заметно); восприятия мира и ощущения времени: «*Хүнэй һайхан сэдьхэл — / Минии гал гуламта. / Хүхэ манхан тэнгэри — / Гэрэйм номин хушалта*» [Улзытуев, 1986, с. 22–23] (Прекрасная душа человека —

/ Мой домашний очаг. / Огромное синее небо — / Лазурная крыша моего дома); «Манай эдир наһан — / үүлэгүй сэнхир огторгой» [Улзытуев, 2015, с. 263] (Наша молодость — / безоблачно голубое небо); внешности (в основном женского образа): «Сагаан долги́н, / сагаан амин, / Сагаахан шарайтай, арюухан Сэсэг. / Согтой һайхан нюдыеш харан, / Минишиье сэдьхэл сэсэглэшэбэ» [Улзытуев, 2015, с. 270] (Белая волна, / белое дыхание, / Белолицая, светлая Сэсэг. / Вглядываясь в прекрасные с искоркой глаза, / И моя душа расцветает).

В стихотворениях поэт сравнивает своих героинь и любовь к ним с цветами. В этом сравнении отражается несколько смыслов и характеристик образов: красота девушки; «цветение» девушки, как цветка. «Басагадни, бурядаим басагад, хулисыт, / Баруун зүгэй бадма сэсэгэй хангал толгой эрьюулмээр» [Улзытуев, 2015, с. 164] (Девушки мои, буряточки, простите, / Ароматом западного лотоса голову вскружившие); «Урал дээрэшни ургаал дурамнай — / Ургаал дурамнай, урихан сэсэгнай» [Улзытуев, 2015, с. 94] (На твоих губах любовь родилась — / Наша любовь, нежная любовь).

Высока частотность использования метафор в описании природных явлений. Эти образы удивляют своей оригинальностью. Они приобретают особое свойство, которое наделяет их эффектом осязаемости и одушевленности. «Природа для Улзытуева — олицетворение истины и красоты жизни» [Дугаржапова, 2009, с. 94].

В поэтических строках встречаются также метафорические сравнения и обращения: «Мүнөө хабар / Ажабайдалай хабар. / Хабараар амилан, / Хангай тайга гүн нойрһоо һэрибэ» [Улзытуев, 2015, с. 59] (Эта весна / Весна жизни. / Весну вдыхая, / Просыпается тайга); «Үүлэн, үүлэн, дуулыш даа, / Үүдээ нээгээд харыш даа. / Шэхтэй юм һаа, шагныш даа» [Улзытуев, 2015, с. 51] (Облако, облако, услышь, / Дверь открой, посмотри, / Если есть уши, послушай).

Природные образы придают стихотворениям глубину анализа жизненных процессов, философский смысл, а также раскрывают мировосприятие и бережное отношение автора ко всему живому: «Таладаа түрөөлиши, таладаа үдөөлиши, / Таладаа мүнөөшиье таһаран үлөөлиши. / Баяртай, арюухан Байгалаймни дүүхэй, / Бурядаид дорюухан булжамуур шубухай» [Улзытуев, 2015, с. 59] (Родился в степи, / Вырос в степи, / Остался в степи. / Прощай, братец Байкала, / Бурятии бодрый жаворонок).

Метафоры, с помощью которых автор воплощает мысли, чувства и эмоциональное состояние лирического героя, отличаются особой широтой лексико-семантического варьирования и богатством ассоциативного наполнения самого образа: «Аажам намдуу аалин үеи / Аадар шааяан эбдэбэ» (Тихое спокойное время / Разрушила гроза); «Мэдэн гэнээм, һэмээхэнээр / Минши дуран үншэрөө» (Вдруг понял, что с украдкой / Любовь моя осиротела); «Шууянал даа, хүүенэл / Шугы — манай үлгыхэн» (Шумит, бушует / Роцца — наша колыбель). [Улзытуев, 2015, с. 101].

Понимание жизни и проблем мироздания воплощается через метафоры: «өөрыниши саг — зүрхэн. / Бүмбэрсэгэймнай зүрхэн гэжэ / Баһа байха. / Гайхамшаг даа / Галта юртэмсын зүрхэн, / Үхэлгүй мүнхэ зүрхэн» [Там же, с. 112]. (Твое время — сердце. / Сердце у Вселенной / Тоже есть. / Удивительно / Сердце огненной Вселенной, / Бессмертное вечное сердце); «Үглөөдэр ерэхэ жаргал заяагаа дууданаб, / Мүнөөдэр игааһан наранай туяа угтанаб» [Там же, с. 163]. (Счастье завтрашнее зову, / Встречаю утреннего солнца лучи).

Представления о поэтическом творчестве, родном крае передают метафоры: «һүниши шүүдэр соогуур / Шүлэг хүлэгөө эмээллээд, / Алас дурна зүг тээшэ / Аянианай мүрөөр арилнаб» [Там же, с. 112] (По ночной росе / Оседлав свой стих, / К Дальнему Востоку / Направляюсь в путешествие); «Эхэ дайдая һанахадаа, / Эмээлтэ моринише гажардаг. /

*Эрбэлзэгшэ нюдэнһөөнь / Эрдэни субад мухарйдаг»* [Улзытуев, 2015, с. 97] (Вспоминая родину, / Даже лошадь горюет. / И из глаз ее / Катится драгоценный жемчуг).

Таким образом, проведенный нами краткий анализ свидетельствует, что поэт, используя метафоры, умело создает яркие и неповторимые образы, картины, передает свои мысли и чувства через них, совмещая эмоциональную выразительность с глубиной размышлений, по-философски осмысливая всеобщую связь явлений природы и человеческих чувств. Метафоризация в творчестве Д. Улзытуева служит для того, чтобы передать всю многогранность поэтического образа, наиболее ярко и колоритно показать и подчеркнуть мировосприятие и гуманное отношение поэта ко всему живому на земле.

### Литература

1. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии / пер. с древнегреч. В. Г. Апеллерота; ред. пер. и коммент. Ф. А. Петровского. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1957. 184 с.
2. Дугаржапова Т. М. Бурятская поэзия: проблемы поэтики и стиля: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Башкир. гос. ун-т. Уфа, 2004. 73 с.
3. Дугаржапова Т. М. Поэтика Дондока Улзытуева. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 2001. 186 с.
4. Дугаржапова Т. М. Художественно-философская картина мира поэзии монголоязычных авторов (на материале стихотворных произведений Д. Улзытуева) // Ученые записки ЗабГГПУ. Чита, 2009. С. 93–98.
5. Найдаков В.Ц. Слово о поэте // Современная литература Бурятии. Улан-Удэ, 1979. С. 12.
6. Очирова Т. Н. Мгновенное и вечное (о поэзии Д. Улзытуева) // Литература и современность. Улан-Удэ, 1978. С. 141–153.
7. Туденов Г. О. Об основных направлениях бурятской советской поэзии // Советская литература и фольклор Бурятии. Вып. 2. Улан-Удэ, БКНИИ СО АН СССР, 1962. С. 3–33.
8. Улзытуев Д. 36 шүлэг. 36 стихов. Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1996. 76 с.
9. Улзытуев Д. Гуурһанай гурбан нюуса. Улан-Удэ: ОАО «Республиканская типография», 2006. 36 с.
10. Улзытуев Д. Зохоолнуудай суглуулбари (III боти). Собр. соч.: в 3 т. Улан-Удэ: НоваПринт, 2015. 528 с.
11. Улзытуев Д. Хүхын дуунай үе. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1986. 288 с.

УДК 378.016:811  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-388-391

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

© **Шангаева Надежда Константиновна**

кандидат социологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
chnadejda@mail.ru

Статья посвящена формированию лингвострановедческой компетенции посредством франкоязычных подкастов. Ценность подкастов для формирования данной компетенции показана на материале, апробированном на занятиях со студентами-лингвистами старших курсов.

**Ключевые слова:** французский язык, подкасты, лингводидактика, лингвострановедческая компетенция.

#### USE OF PODCASTS IN DEVELOPING LINGUO-CULTURAL COMPETENCE AMONG LINGUISTICS STUDENTS

*Nadezhda K. Shangaeva*

Cand. Sci. (Sociol.), A/Prof.,  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
chnadejda@mail.ru

The article is devoted to the formation of linguo-cultural competence through French podcasts. The value of podcasts for forming this competence is presented on the material tested in the classroom with senior linguistic students.

*Keywords:* French language, podcasts, linguo didactics, linguo-cultural competence.

В современной высшей школе развитие профессиональных качеств лингвиста опирается на компетентностный подход. Неотъемлемым компонентом структуры профессиональной компетентности лингвиста можно считать лингвострановедческую компетенцию, которая определяется как знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации [Азимов, 2009, с. 128]. Данная компетенция опирается на фоновые знания и отражает взаимосвязь знаний о языке и культуре изучаемой страны. Сформированность лингвострановедческой компетенции способствует качественному владению иностранным языком, расширению общекультурного кругозора, развитию языковой догадки.

На наш взгляд, эффективным средством в процессе формирования лингвострановедческой компетенции является подкаст, который представляет собой «аудио– или видеозапись, сделанную любым человеком и доступную для прослушивания или просмотра во всемирной сети» [Сысоев, 2014, с. 189]. Н.А. Игнатенко справедливо отмечает важность подкастов «как средства «кратковременного» погружения обучающихся в иноязычную среду, как в ее лингвистическом измерении, так и в социокультурном аспекте» [Игнатенко, 2016, с. 157]. Действительно, в условиях отсутствия реальной языковой и социокультурной среды данное средство приближает студентов к лингвокультурному пространству носителей языка, помогая лучше понять их ценности и речевые особенности.

В настоящей статье представлен опыт применения франкоязычных подкастов в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения второго иностранного языка». Цель статьи — раскрытие образовательного потенциала аутентичных подкастов при формировании лингвострановедческой компетенции студента-лингвиста. Под формированием данной компетенции мы понимаем процесс овладения студентами комплексом лингвострановедческих знаний, умений и навыков с целью полноценной коммуникации в ситуациях межкультурного общения.

При отборе релевантного материала мы опирались на следующие критерии: надежность источника, достоверность сведений, языковую доступность, аутентичность, актуальность, тематическое и языковое разнообразие материала, общеизвестность явлений, наличие страноведческой ценности и продолжительность подкаста. Всем этим требованиям соответствуют подкасты, созданные Международным французским радио и Международной франкоязычной телекомпанией TV5 Monde.

На сайте RFI подкасты сгруппированы по основным темам: общество, культура, французский язык, окружающая среда, экономика, геополитика, наука, история, здравоохранение, франкофония. Согласно выделенным критериям мы отобрали следующие сюжеты.

1. «La suppression de l'ENA: qu'en pensent les étudiants» («Мнения студентов о ликвидации Национальной школы управления»). Подкаст был выбран в качестве дополнительного материала по теме «Высшее образование во Франции». Длительность звучания — 2 минуты 34 секунды, языковой уровень B1-B2, дата размещения — 11 мая 2021 г. В подкасте представлены мнения студентов и абитуриентов по поводу решения президента Эммануэля Макрона об упразднении одной из самых престижных высших школ Франции. Эпизод насыщен как тематической лексикой (*master, concours, réviser, boursier, intégrer, promotion, recrutement*), так и французскими реалиями (*Grande École, École nationale d'administration, Sciences Po, énarque*).

Для адекватного понимания содержания необходимо обратиться к важному средству формирования лингвострановедческой компетенции — лингвострановедческому словарю [Франция, 1997]. Студенты выясняют, что l'ENA (Национальная школа управления) — это государственный вуз, который относится к высшим школам Франции (*Grandes Écoles*). Среди выпускников этого элитного учебного заведения 4 президента, 9 премьер-министров, многочисленные министры Пятой республики. Анализ французской реалии *énarque* показывает, что лексема является национально маркированной в силу отсутствия данного субъекта образовательного процесса в российской действительности. Во французской лингвокультуре много единиц, обозначающих выпускников определенного учебного заведения, поэтому на самостоятельную работу можно предложить следующее задание:

Associez:

- a. Centralien — la Sorbonne.
- b. Chartiste — l'École centrale des arts et manufactures.
- c. Normalien — l'École polytechnique.
- d. Sorbonnard — l'École normale supérieure.
- e. X — l'École nationale des chartes.

2. «Omar Sy: décrire le parcours d'un acteur» («Карьера актера Омара Си»). Подкаст послужил дополнительным материалом при изучении темы «Кино. Любимые актеры». Его длительность — 1 минута 22 секунды, языковая сложность B1, дата размещения — 13 октября 2021 г. В подкасте встречаются названия фильма и сериала, получивших всемирную известность: «*Intouchables*», «*Lupin*». Опишем технологию проведенной работы.

Предтекстовый этап. Répondez aux questions:

Êtes-vous accro aux cinéma? Quel est votre genre de film préféré? Connaissez-vous des séries françaises? Qui est Omar Sy?

Текстовый этап. Écoutez le texte et cochez la bonne réponse:

1. Omar Sy s'est fait connaître à l'international ...
  - en 2011 avec le film «Intouchables».
  - en 2021 avec la série «Lupin».
2. Qu'apprend-on sur Omar Sy ?
  - Il a 43 ans.
  - Il vit à Paris.
  - Il est divorcé.
  - Il a 4 enfants.
  - Il est né au Sénégal.
3. En France, Omar Sy est le premier fils d'immigrés africains à avoir un tel succès mondial.
  - Vrai
  - Faux
4. Prochainement, Omar Sy va jouer dans le film «Tour de force» ...
  - du même réalisateur que la série «Lupin».
  - une suite libre de la série «Lupin».

Послетекстовый этап. Répondez aux questions:

Avez-vous repéré les noms des films? Les avez-vous vus?

3. «Présenter un guide gastronomique: le «Guide Michelin» («Представляем ресторанный путеводитель: «Гид Мишлен»). Аудиозапись языкового уровня B1 длится 2 минуты 39 секунд, размещена 24 мая 2018 г., использована на занятии по теме «Французская кухня». Рассмотрим подробнее организацию работы над этим подкастом.

На предтекстовом этапе преподаватель подводит студентов к прогнозированию содержания по названию подкаста, ключевым словам (un ingrédient, une texture, une odeur, une cuisson, une saveur, fade, salé, un assaisonnement, une entrée, un plat, un dessert, de la viande, du poisson, de la volaille, des fruits, des légumes, une carte).

Переходя к первому просмотру подкаста, следует дать коммуникативную установку, например: Regardez le fragment sur le «Guide Michelin» et dites sur quels principes est basée la méthode Michelin? Наш опыт показывает, что трудности вызывают следующие лексические единицы: un inspecteur, un essai de table, une séance étoiles. Они относятся к фоновой лексике, но отсутствуют как в лингвострановедческом словаре, так и во французских толковых словарях и энциклопедиях. Перед вторым просмотром мы считаем целесообразным ознакомить студентов с лингвострановедческим комментарием, составленным на материале официального сайта [Guide Michelin]:

1. «L'inspecteur Michelin est un professionnel de l'hôtellerie et de la restauration et un grand voyageur. Il recherche, sélectionne et met à jour les meilleures adresses d'hôtels et de restaurants».

2. «Les essais de table sont des repas pris de façon anonyme dans un restaurant».

Лексическую единицу «séance étoiles» мы вынесли на послетекстовый этап, предложив обучаемым самостоятельно составить лингвострановедческий комментарий на базе следующих вопросов: Est-ce que pendant la «séance étoiles» on décide quels restaurants vont être étoilés? À quelle fréquence la «séance étoiles» se déroule-t-elle? Qui est présent à la «séance étoiles»? Qu'est-ce qu'on examine pendant la «séance étoiles»?

Особую роль в формировании лингвострановедческой компетенции выполняют подкасты о французских фразеологизмах. В серии «La puce à l'oreille» отдельный фразеологизм сначала объясняется французскими детьми, а затем его значение, происхождение, культурные коннотации и особенности употребления раскрываются лингвистом. К пре-

имуществам данных подкастов мы относим небольшую продолжительность и языковую доступность. В нашей практике эффективной оказалась работа с подкастами «Donner sa langue au chat», «Avoir pignon sur rue», «Faire un pied de nez», «Rouler dans la farine», «Rire jaune», «Avoir le nez dans le guidon». По отзывам студентов, этот материал развивает контекстуальную догадку, помогает глубже понять национальный менталитет французов.

Лингвострановедческим потенциалом обладают и видеоподкасты, размещенные на сайте TV5Monde. Ранее мы подробно рассматривали подкасты «Tourisme en France» («Туризм во Франции»), «Ça bouge en France!» («Во Франции здорово!»), «Post scriptum» [Шангаева, 2021, с. 103]. На наш взгляд, они представляют несомненную значимость в процессе формирования лингвострановедческой компетенции. Во-первых, знакомясь с интересными фактами из жизни великих французов, студенты узнают, что имена знаменитых личностей не только являются носителями культурной информации о стране, но и обладают символическим значением. Во-вторых, такие реалии, как *carte orange*, *carte vitale*, *ville rose*, *café-concert*, *grande bouteille*, *classe de neige*, *le Citron*, *Club Med*, вызывают живой интерес, студенты их активно обсуждают и делятся ассоциациями. В-третьих, данные подкасты насыщены лингвокультурной информацией и способствуют пониманию картины мира носителей французского языка. Следует отметить, что благодаря зрительному восприятию в памяти формируются устойчивые образы, связанные с культурой Франции и коммуникативным поведением французов.

Необходимо подчеркнуть, что работа с подкастами подразумевает и составление лингвострановедческих комментариев к французским реалиям. Эта деятельность развивает познавательную активность, самостоятельность, способность к рефлексии, а также совершенствует исследовательские навыки. Так, в ходе работы с подкастами вышеуказанных источников студентами были выделены реалии ANPE, CAF, RATP, DUT, *fête de muguet*, *galette des Rois*, *Épiphanie*, *restaurants de Coeur*, *prix Goncourt*, *César*, *Mercure de France*. Далее студентам предлагается распределиться в малые группы, подготовить лингвострановедческие комментарии и представить их на занятии. Совместное исследование экстралингвистической информации помогает понять дополнительные смысловые нагрузки и культурно-исторические особенности страны изучаемого языка.

Подводя итоги проведенной работы, мы можем утверждать, что аутентичные подкасты предоставляют широкие возможности для усвоения фоновых знаний и развития умений успешной межкультурной коммуникации. Их применение в языковом образовании существенно оптимизирует формирование лингвострановедческой компетенции, что является необходимым условием подготовки учителей иностранных языков и переводчиков.

### Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Игнатенко Н. А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку // *Язык и культура*. 2016. №1. С. 148–159.
3. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2014. № 2. С. 89–201.
4. Франция. Лингвострановедческий словарь / под ред. Л. Г. Ведениной. М.: Интердиалект+; АМТ, 1997.
5. Шангаева Н. К. Реализация лингводидактического потенциала аутентичных подкастов в практике преподавания лингвострановедения Франции // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 5. С. 102–103.
6. Guide Michelin. URL: <https://guide.michelin.com/fr/fr> (дата обращения: 13.12.2021).
7. RFI. URL: <https://savoirs.rfi.fr/fr> (дата обращения: 20.12.2021).
8. TV5Monde. URL: <https://apprendre.tv5monde.com/fr> (дата обращения: 20.12.2021).

УДК 81  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-392-396

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК СТРАТЕГИЯ СОЗДАНИЯ ТЕКСТОВ  
ТУРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ**

© **Платицына Татьяна Владимировна**  
кандидат культурологии, доцент  
tplatitsyna1@gmail.com

© **Базарова Надежда Бимбаевна**  
магистрант  
bazarovanadia@gmail.com

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

Рассматриваются различные трактовки понятия «интерпретация» в гуманитарных науках (герменевтике, лингвистике, переводоведении), которое является основой для эффективной коммуникации в различных сферах человеческой деятельности.

**Ключевые слова:** интерпретация, переводоведение, текст, коммуникация, герменевтика, тематический подход, Фриман Тилден, Сэм Хэм, внеязыковая действительность, релевантность.

INTERPRETATION AS A STRATEGY FOR CREATING TOURIST-ORIENTED TEXTS:  
APPLIED ASPECT

*Tatiana V. Platitsyna*  
Cand. Sci. (Cultural Studies), A/Prof.  
Translation and Intercultural Communication Department  
Institute of Philology, Foreign Languages and Mass Communication  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
tplatitsyna1@gmail.com

*Nadezhda Bazarova*  
Master's Degree Student  
Institute of Philology, Foreign Languages and Mass Communication  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
bazarovanadia@gmail.com

The article discusses various meanings of the “interpretation” concept in the humanities: hermeneutics, linguistics, translation studies. The authors consider this strategy as an effective form of communication in many spheres of people’s activity.

**Keywords:** interpretation, hermeneutics, translation studies, text, communication, thematic approach, Freeman Tilden, Sam Ham, extra-linguistic reality, relevance.

В статье мы рассмотрим прикладной аспект понятия интерпретации сквозь призму исследований американских ученых, которые получили свое распространение в западном мире в середине XX в.

Термин «интерпретация» (лат. «interpretatio» — разъяснение, истолкование) имеет обширное значение и долгую историю. Он употреблялся еще в античности, в основном в области римского права, при толковании законов, а также для обозначения переводче-

ской деятельности или какого-либо посредничества. В широком смысле термин используется в качестве специального понятия методологии науки, означающего процедуру придания смысла формальным конструкциям языка науки, в результате которой последние превращаются в содержательные термины или утверждения [Электронная ... эл. ресурс].

В герменевтике важное значение имеет теория итальянского историка и философа Э. Бетти, согласно которой интерпретация — это процесс, в котором задействованы три стороны: субъективность автора, субъективность интерпретатора и «репрезентативная форма», выполняющая функцию посредника, через которого осуществляется их сообщение. Она охватывает все смылосодержащие выражения человеческой субъективности (письменный текст, произведение искусства, речь, поступок, символ, жест). Главная функция репрезентативной формы — трансляция заключенного в ней смысла [Россиус, 2012].

В переводоведении существует следующее определение интерпретации, предложенное Л. Л. Нелюбиным: «Интерпретация — это (1) вид перевода, основанный на обращении к внеязыковой действительности, в отличие от собственно перевода, осуществляемого по заданным правилам без обращения к внеязыковой действительности; при интерпретации соответствие устанавливается через референта, а не через смысл; исключено обращение к действительности, к предшествующему опыту переводчика; (2) смысловой способ перевода, т. е. перевод с обращением к действительности; (3) перевод, включающий привлечение внелингвистических данных» [Нелюбин, 2016, с. 65]. Комментируя эти определения, можно сказать, что под интерпретацией в переводоведении понимается собственно передача информации с одного языка на другой с привлечением экстралингвистической информации и задействованием в процессе перевода личности переводчика.

Рассмотрим подробнее значение термина «интерпретация», связанное с толкованием и передачей смысла, придаваемого объектам природного, исторического и культурного наследия и предназначенного для посетителей музеев, природных объектов и других туристических мест.

Впервые об интерпретации наследия упомянул американский журналист Ф. Тилден в своей книге «Интерпретируя наше наследие» в 1957 г. Книга была написана в ходе реализации проекта национальных парков США: в ней Тилден стал использовать термин «интерпретация» относительно рассказов гидов о природе и описывал интерпретацию как «образовательную деятельность, направленную на раскрытие значимости и взаимосвязей посредством обращения к подлинным объектам, прибегая к личному опыту и наглядности, нежели просто оперируя фактуальной информацией» [Tilden, 2007, с. 8].

Позднее Национальная ассоциация интерпретации США (НАИ) дала более широкое понятие интерпретации: «Интерпретация — это ориентированный на определенную миссию процесс коммуникации, который формирует эмоциональные и интеллектуальные связи между интересами аудитории и значимостью, присущей конкретному ресурсу» [NAI (сайт)].

Учитывая определения Ф. Тилдена и НАИ, С. Хэм предложил свое определение интерпретации: «Интерпретация — это ориентированный на определенную миссию процесс коммуникации, нацеленный на побуждение аудитории открыть для себя лично значимость и установить личные связи с вещами, местами, людьми и понятиями» [Хэм, 2013, с. 15].

Следует отметить, что данные определения сходны с пониманием интерпретации российскими учеными, и интерпретация как конкретная стратегия, используемая для передачи информации с технического языка специалиста на повседневный язык, вполне соотносится с пониманием интерпретации в научных кругах.

Ф. Гилденом были разработаны шесть принципов интерпретации, которые актуальны и используются в работе в настоящее время [2007].

1. Любая интерпретация будет бесполезной, если она никак не соотносится с личным опытом посетителя. Важным фактором построения успешной интерпретации является понимание потребностей аудитории. Профессиональный интерпретатор собирает и анализирует информацию о своей аудитории, определяя, каков их возраст, уровень образования, мотивация их приезда, их жизненные ценности и их ожидания. Эта информация позволит ему адаптировать свою презентацию непосредственно под данную аудиторию. Знание своей аудитории помогает найти верный путь к их сердцам, сделать их отношение к объекту доклада более личностным, вызвать любопытство, внимание и интерес.

2. Информация сама по себе не является интерпретацией. Интерпретация — это открытие, основанное на информации. В интерпретации факты — это средства для достижения цели, интерпретаторы тщательно отбирают и представляют только те факты, которые помогают аудитории установить взаимосвязь и познать ценность того, что они пытаются им показать или описать. В сфере образования представление фактов иногда может стать конечной целью преподавателя, но в интерпретации факты выполняют вспомогательные функции, они могут служить наглядным примером, проливать свет на излагаемое, но они редко являются самоцелью [Хэм, 2013, с. 23].

3. Интерпретация — это искусство, объединяющее многие виды искусства, независимо от того, относятся ли представляемые материалы к науке, истории или архитектуре. Любому искусству в определенной степени можно научиться. В качестве творческих приемов презентации можно использовать реквизит, наглядные пособия, юмор, интересные вопросы, рассказывание историй, управляемые психические образы, демонстрацию, костюмированную интерпретацию, музыку, движение и звук [Бухгольц, 2016, с. 92–114].

4. Главная цель интерпретации не в том, чтобы дать инструкции, а в том, чтобы пробудить и побудить к действию. Д. Бухгольц и др. пишут, что «привлекающая внимание программа пробуждает мысли, чувства и действия. Она может стимулировать посетителя к более глубокому восприятию, самосознанию и духовному просветлению» [Там же, с. 39].

5. Интерпретация должна давать представление о целом, а не о его частях и должна быть обращена к человеку в целом, а не к отдельным его состояниям. Например, когда «группа посетителей оказывается под гигантской секвойей, интерпретатор поднимает семя размером с горошину и говорит: «Самый большой по объему живой организм начинается с этого крошечного семени. Задумайтесь, какие удивительные истории может рассказать это 1800-летнее дерево... истории о рождении, росте, разрушении и смерти» [Там же, с. 40].

6. Интерпретация для детей (по крайней мере, до 12 лет) не должна быть упрощенной копией интерпретации для взрослых, она должна быть основана на принципиально другом подходе. Специфику интерпретации природного наследия для детей подробно раскрыл американский педагог Джозеф Корнелл в своей книге «В единении с природой», где он рассматривает методы и приемы экопросвещения, которые основаны на его технике направленного познания природы и базируются на стратегии интерпретации наследия [Корнелл, 2015, с. 5].

Основываясь на принципах Гилдена, канадский интерпретатор Джон Веверка отмечает, что интерпретация считается успешной, если получатель информации 1) получает сообщение; 2) понимает сообщение; 3) на самом деле запомнит сообщение и, возможно, 4) использует информацию в будущем [Veverka, 1994, с.21].

Американский преподаватель С. Хэм, развивая принципы Ф. Гилдена, выделяет свойства тематического подхода к интерпретации (TORE):

1. У интерпретации есть тема (главная идея презентации, программы).
2. Интерпретация организована, имеет определенную структуру.
3. Интерпретация релевантна и связана с аудиторией, для которой она предназначена.
4. Интерпретация должна быть приятной, доставлять удовольствие.

Опираясь на теорию С. Хэма, можно отметить, что интерпретация считается предметной, если характеризуется наличием темы, если построена вокруг идеи, мысли, которую вы хотите донести своей аудитории [Хэм, 2013, с.43]. Ориентация на тему делает работу проще, т. к. позволяет увидеть, что следует включить в презентацию, а что исключить. Тема, которая заставляет задуматься, во-первых, должна мотивировать аудиторию усвоить ее, связывая ее с тем, что для них значимо, т. е. должна быть для них релевантна, а во-вторых, она должна восприниматься аудиторией как легкая для понимания и усвоения.

Интерпретация считается организованной, если ее восприятие по возможности не требует от аудитории больших усилий. Свободная аудитория переключит внимание, если им придется напрягаться, следуя за ходом мысли, а если представляемые идеи подчинены единой логике мысли, то для того чтобы в них разобраться, усилий не потребуется [Там же, с. 50].

Управление национальных парков США разработало способ повышения значимости интерпретации за счет использования в своих рассказах универсальных концептов, таких как любовь, дружба, рождение, смерть, голод, интерес к неизведанному и т. д.

Любая успешная коммуникация приносит радость так как интеллектуально привлекательная информация увлекает аудиторию и развлекает ее. Неотъемлемым компонентом доставляющей удовольствие интерпретации является то, что она представлена так, что соответствует желанию аудитории хорошо провести время, даже если это фактически означает провести его в грусти, страхе или созерцании [Там же, с. 62].

Таким образом, можно сделать вывод, что коммуникация может считаться успешной, когда она 1) привлекает и удерживает внимание аудитории достаточно долго, чтобы донести основную мысль, 2) доносит основную мысль убедительно, а также 3) приносит удовольствие.

В настоящее время принципы интерпретации наследия используются как основополагающие при создании рекомендаций при разработке музейных экспозиций, аншлагов, стендов и экскурсий. Стратегия интерпретации в настоящее время активно используется в природоохранной деятельности и музееведении Канады, США, Великобритании и других западных стран.

Используя стратегию интерпретации, ученые из США Т. Кейбл, Д. Хадсон и Л. Бэк предлагают также применять ее при составлении музейных текстов и оформлении стендов музейных экспозиций, рекомендуя использование следующих приемов [Khudson, 2013]:

1. Сформулировать «тему» экспозиции, понимаемую в интерпретации наследия как главную мысль экспозиции, которую нужно донести до посетителей. Она должна быть связана с миссией музея, согласно тематическому подходу Сэма Хэма;
2. Разделить длинный текст на небольшие отрывки, использовать для них заголовки, а также подзаголовки в целях более легкого восприятия информации посетителями;
3. Разбить текст на короткие, простые предложения и небольшие абзацы;
4. Использовать «сильные» глаголы с конкретным значением вместо глаголов с широким значением «быть», «являться», «иметь»;
5. Применять «правило трех минут», которое заключается в том, что чтение текста экспозиции в музее не должно занимать более трех минут, иначе посетителю станет неинтересно и он может не дочитать текст до конца [Khudson, 2013, с. 163]. Это правило

основано на исследованиях американских ученых Е. Робинсона, Т. С. Алдера, Д. Л. Уэlsa, посвященных поведению посетителей в музеях [Khudson, 2013, с. 213].

В нашей стране стратегия интерпретации используется Сибирской ассоциацией интерпретации, члены которой применяют ее в преподавании различных предметов, в культурной и природоохранной сферах, а также в переводе текстов туристической направленности. В российской науке об интерпретации в данном ключе писали в своих научных трудах Е. П. Чернобровкина, Е. В. Бухарова [2018], Е. А. Вебер [2018] и др.

В данной статье мы рассмотрели положения теории и практики интерпретации, применяемые американскими учеными. Понятие «интерпретация» может применяться в своем прикладном аспекте как средство достижения эффективной коммуникации.

### Литература

1. Бухарова Е. В., Чернобровкина Е. П. Интерпретация наследия как эффективная форма коммуникации. Пространства коммуникации: язык, литература, медиа // Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию ИГУ (Иркутск, 18–21 сентября 2018 г.). Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. С. 202–208.

2. Бухгольц Д. и др. Справочник интерпретатора. Методика проведения программ и презентаций. Стивенс Поинт, Висконсин: Spectra Print, 2015. 266 с.

3. Вебер Е. А. Интерпретация природного и культурного наследия. Тренинг для гидов: рабочая тетрадь / Е. А. Вебер, А. Е. Марьясова и др. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. 68 с.

4. Корнелл Дж. Б. В единении с природой. 1-е изд. Невада, Калифорния: Crystal Clarity Publishers, 2015. 206 с.

5. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. 8-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2016. 321 с.

6. Россиус Ю. Г. О теории интерпретации Э. Бетти // История философии. 2012. № 17. С. 83–89 [Электронный ресурс]. URL: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/hp17/5.pdf>

7. Хэм С. Интерпретация. Сознательно меняя мир к лучшему. Golden Colorado: Fulcrum Publishing, 2013. 290 с.

8. Электронная библиотека ИФ РАН. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about>

9. Khudson D. Interpretation of Cultural and Natural Resources / D. Khudson, T. Cable, L. Beck. State College, PA: Venture Pub., 2003. 411 p.

10. National Association for interpretation [сайт]. Colorado, 2021. URL: [https://www.interpnet.com/NAI/interp/About/nai/\\_About/ABOUT.aspx?hkey=6f63cbdc-2744-4b3f-9983-27a9e4f93d4a](https://www.interpnet.com/NAI/interp/About/nai/_About/ABOUT.aspx?hkey=6f63cbdc-2744-4b3f-9983-27a9e4f93d4a) (дата обращения 21.02.2021).

11. Tilden F. Interpreting Our Heritage. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007. 191 p.

12. Veverka John A. Interpretive Master Planning. Falcon Press, Helena, MT, 1994. 40 p.

УДК 81  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-397-400

## КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА — НОВАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА?

© **Базарова Баярма Банровна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
bbbazarova@mail.ru

Рассматривается актуальность корпусного направления лингвистических исследований. Эффективность использования корпусов лингвистами и всеми теми, кто преподает и изучает языки, не вызывает сомнений, однако существует и точка зрения, согласно которой корпусные технологии являются лишь компьютеризацией традиционных методов. Автор предпринимает попытку проиллюстрировать новизну корпусной лингвистики как науки, выработавшей свой собственный научный аппарат, терминологию и методологию. Так, лингвистический корпус используется не только и не столько как инструмент, могущий представить статистическую выкладку. Практика показывает, что традиционно к корпусу обращаются для решения филологических и чисто лингвистических задач. Несомненно, корпуса также представляют собой инновационный метод в преподавании иностранного языка, а также для исследований в других областях науки.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика, корпус, корпусный метод, обучение иностранному языку.

## CORPUS LINGUISTICS – A NEW LINGUISTIC PARADIGM?

*Bayarma B. Bazarova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
bbbazarova@mail.ru

Importance of corpus-based studies in Linguistics is touched upon in the article. The efficiency of addressing corpora to research language and to teach and study languages is of no doubt, however, there is still a point of view that corpus technologies are only computerized versions of traditional methods. The article is to illustrate the novelty of corpus linguistics as a science that has developed its own scientific terminology and methodology. Corpora are used not only as a statistical method. Traditionally, corpus is used by philologists and linguists. Undoubtedly though, a linguistic corpus can also serve as an innovative method in teaching foreign languages and other fields of science.

*Keywords:* corpus Linguistics, corpus, corpus method, teaching a foreign language

Корпусная лингвистика дает материал для различного рода исследований языка и определяет основной метод анализа текстов — анализ на базе корпусов, которые выступают в качестве объекта исследования при решении профессиональных задач. Этот метод широко используется в обучении языку как иностранному, так и родному. Таким образом, можно говорить о новых методах, повышающих эффективность работы и преподавателя, и студента.

Корпусная лингвистика определяется «как раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий» [Захаров, Богданова, 2011, с. 7]. Под лингвистическим корпусом понимают совокупность текстов, собранных в соответствии с определенными принципами, размеченных по определенному

стандарту и обеспеченных специализированной поисковой системой. И именно подобная размеченность позволяет исследователю изучать корпусный материал с точки зрения выполнения определенной задачи, а процесс получения языкового материала ускоряется, использование Интернета в качестве средства дистанционного доступа нивелирует расстояния, объем информации увеличивается многократно, компьютерные программы хранения и обработки данных позволяют быстро получать доступ к необходимой информации и так же быстро ее обрабатывать [Мамонтова, 2007, с. 277].

Факт признания корпусной лингвистики как отдельной науки сегодня уже не вызывает сомнений, тем не менее вопрос о революционности/традиционности, т. е. степени новизны методов, выработанных в корпусной лингвистике, еще остается открытым. А. Ю. Мордовин, в частности, считает: «Такой способ лингвистического анализа является, несомненно, прогрессивным; он исключает возможность авторского произвола в притягивании языковых фактов под необходимую теорию, возводит на новую ступень убедительность языковых теорий. Одновременно методологически данный метод не является революционным, не составляет собой новой исследовательской парадигмы, но является лишь технологически обусловленным способом механизации и компьютеризации традиционных методов лингвистического анализа» [Мордовин, 2013, с. 71]. С другой стороны, есть сторонники той точки зрения, что «в лингвистике происходит революция, и она связана с языковыми корпусами. Если говорить менее эмоционально, то на наших глазах происходит радикальное изменение методологии лингвистического анализа, в котором корпусная лингвистика играет не единственную, но ключевую роль. Этот поворот ведет к изменению самой теории языка» [Копотев, 2014, с. 111].

Любая наука вырабатывает свои методы исследования. Говоря о методах корпусной лингвистики, В. В. Мамонтова группирует их на филологические, теоретико-лингвистические и математические (статистические) методы, а также методы информационных технологий. К первой группе ученый относит методы, связанные с проблемами жанров, авторства текстов, доли текстов того или иного жанра и т. п. Ко второй группе автор относит методы и приемы, связанные с общими и частными лингвистическими проблемами отбора текстов и представления лингвистической информации в корпусе. К третьей — методы математической статистики, связанные с количественными аспектами выборки, обеспечения ее репрезентативности. В четвертую группу, по ее мнению, могут быть включены методы информатики, с помощью которых обеспечивается компьютерное представление и обработка данных корпуса [Мамонтова 2007, с. 278]. Таким образом, можно утверждать, что корпусная лингвистика выработала свои методы научного исследования. Заметим здесь, что в приведенной классификации прослеживается интердисциплинарность, характеризующая новый этап развития научной мысли. Примером интегративности наук является также и факт соединения усилий ученых-корпусологов и ученых-когнитологов таким образом, что можно говорить о зарождении когнитивной корпусной лингвистики. Подобное сотрудничество может дать интересные результаты, когда «основанный на формальной структуре и статистике корпусный анализ сопровождается изучением концептуальных свойств и социально-культурных характеристик ментальных процессов восприятия мира в построении речи» [Гвишиани, 2015, с. 82].

Представляется важным отметить тот факт, что корпусная лингвистика предлагает не только использование существующих корпусов, но и создание частного корпуса в соответствии с конкретными задачами исследователя (см., например: [Захаров, Богданова, 2011; Малафеев, Лаврова, 2015]).

Указанные методы иллюстрируют те широкие возможности, которые заложены в корпусе, ранее недоступные при изучении языка. Теперь же исследователь, исходя из своих конкретных научных целей, может выбрать свой подход к анализу языкового материала,

применяя тот или иной метод. Это будет зависеть от следующих условий: способа коммуникации, от того, основано исследование на корпусе или, наоборот, корпусные данные служат постановке научной задачи, способ (режим) получения данных, является ли корпус аннотированным или не является таковым, используется общая статистика или выборочная, корпус одноязычный или многоязычный [McEnergy, Wilson 2001].

Особую важность приобретает корпусный метод в процессе обучения иностранному языку, предлагая большие возможности для прикладного изучения языка, его функционирования в реальных средах и текстах. Корпуса представляют материал не только для изучения семантических, морфологических и синтаксических аспектов языка, для сравнительно-сопоставительных исследований, но и для использования в курсе методики преподавания языков, особенно иностранных. Приведем здесь в качестве примера обращение к британскому национальному корпусу при обучении чтению на английском языке из курсовой работы студента С. А. Кирикова [Кириков, 2021]. Алгоритм работы состоял из следующих этапов: 1. Отбор текста в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и на основе тех возможностей, которые заложены в корпусе, что позволяет выбрать текст по жанру, по актуальности с точки зрения целевой аудитории (школьники старших классов, тинейджеры). 2. Выбор конкретного текста из того количества (33), который выдает корпус — по объему, по тематике и с точки зрения решения цели и задач урока. Анализ искомого текста и создание плана урока показали, что использование британского национального корпуса в качестве источника для уроков по обучению чтению позволяет не только научить чтению на разных уровнях (выборочном и основном понимании содержания), но и реализовать как практические, так и образовательные задачи урока английского языка и успешно способствовать формированию универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных), при соблюдении трех компонентов обучения (лингвистического, психологического, методологического) и методических принципов.

Таким образом, можно утверждать, вслед за М. Копотевым, что «корпусная лингвистика — не маргинальное увлечение любителей компьютера, а широкое по охвату материала и глубине анализа направление современной лингвистики» и что в целом «для корпусных подходов характерно:

- смещение исследовательской стратегии с изучения нормы («как правильно») на изучение узуса («как говорят/пишут»);
- использование количественных методов, позволяющих учитывать частотные характеристики исследуемых единиц, и замена интроспективных оценок материала точными количественными данными об употреблении;
- внимание к контексту в широком смысле (исследование коллокаций, ключевых слов, конструкций);
- автоматическое извлечение информации с помощью поисковых запросов, что может приводить к получению объемного, но не всегда релевантного материала;
- опора на автоматическое аннотирование, не лишенное с точки зрения традиционной лингвистики определенных неточностей и упрощений;
- распространенность «формально-морфологического» подхода, при котором поиск примеров часто основывается на морфологической (или просто на буквенной) форме» [Копотев, 2014, с. 109].

### Литература

1. Базарова Б. Б., Бохач Н. А. Обращение к корпусу в курсе перевода // Казанская наука, 2019. №8. С. 43–46.
2. Гвишиани Н. Б. Когнитивно-корпусные технологии в исследовании семантики и структуры слова (на материале английских фразовых глаголов) // Когнитивные исследования языка / гл. ред.

серии Н. Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ; Рос. академия наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина; Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов. Вып. XXIII: Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях: сборник научных трудов / отв. ред. вып. В. З. Демьянков, отв. секр. вып. Е. М. Позднякова. 2015. С. 81–90.

3. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов. Иркутск: ИГЛУ, 2011. 161 с.

4. Кириков С. А. Использование британского национального корпуса при обучении чтению на английском языке. Курсовая работа. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2021. 44 с.

5. Копотев М. Введение в корпусную лингвистику: учеб. пос. для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. Прага, 2014.

6. Малафеев А. Ю., Лаврова А. А. Еще раз о толерантности: анализ концепта на основе мини-корпуса // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н. Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ; Рос. академия наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина; Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов. Вып. XXIII: Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях : сборник научных трудов / отв. ред. вып. В. З. Демьянков, отв. секр. вып. Е. М. Позднякова. 2015. С. 126–136.

7. Мамонтова В. В. Корпусная лингвистика и лингвистические корпусы // Язык. Текст. Дискурс: научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Вып. 5. Ставрополь: Изд-во ПГЛУ, 2007. С. 275–283.

8. Мордовин А. Ю. Корпусы текстов в методологии лингвистического исследования: степень новизны относительно традиционного подхода // Филология и человек, 2013. № 2. С. 64–72.

9. Чилингарян К. П. Корпусная лингвистика: теория vs методология // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2021. Т. 12. № 1. С. 196–218.

10. McEnery T. and Wilson A. Corpus Linguistics, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2001.

УДК 82-4:821.111  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-401-405

## ТОЛКОВАНИЕ ИДЕИ СПАСЕНИЯ В ЭССЕ ЛЭНГСТОНА ХЬЮЗА «SALVATION»

© Эрдынеева Дарима Дашадоржиевна  
кандидат филологических наук, доцент  
erdari@mail.ru

© Эрдынеева Дарима Владимировна  
кандидат филологических наук, доцент  
darierdin@yandex.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ

В настоящем эссе автор описывает один из значимых моментов в своей жизни — посещение собрания пробуждения, где он должен быть «спасен». Однако вместо понимания спасения как принятия человеком благодати господней через веру в свободном волеизъявлении спасение превращается в фарс и драму для юного Лэнгстона. Это происходит в силу его буквального понимания спасения, поскольку ни его тетя, ни священник не смогли донести до него религиозный посыл идеи спасения. Более того, они и вся паства вынуждают Лэнгстона встать и «спастись». В итоге мальчику совестно от собственной лжи и его мировоззрение меняется — он разочаровывается в Боге и в людях.

**Ключевые слова:** спасение, Иисус Христос, собрание пробуждения, выразительные средства и стилистические приемы.

### INTERPRETING OF THE IDEA OF SALVATION IN LANGSTON HUGHES' ESSAY «SALVATION»

*Darima D. Erdyneeva*  
candidate of philological sciences, associate professor  
erdari@mail.ru

*Darima V. Erdyneeva*  
candidate of philological sciences, associate professor  
darierdin@yandex.ru

Dorzhi Bazarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia

In this essay the author describes one of the crucial moments in his life — attending a revival meeting where he was to be «saved». However, instead of understanding salvation as a person's acceptance of the Lord's grace via the faith in free will, salvation turns into a farce and drama for him. It happened because of his literal understanding salvation, as neither his aunt nor the priest could convey the religious message of the idea of salvation. Moreover, they and the whole congregation took great pains to have him stand up and «be saved». As a result, the boy was ashamed of his own lies, his worldview changed — he was disappointed in God and in people.

**Keywords:** salvation, Jesus Christ; revival meeting, expressive means and stylistic devices.

Джеймс Мерсер Лэнгстон Хьюз (1901–1967 гг.) — американский поэт, общественный деятель, писатель, драматург, один из новаторов литературного искусства, называемого джазовой поэзией. Он был центральной фигурой гарлемского возрождения в 1920-х гг. Этот период известен как расцвет интеллектуальной, литературной и художественной

жизни афроамериканцев. Кроме поэзии Лэнгстон Хьюз писал пьесы, романы, короткие рассказы, научно-популярные работы, эссе. Он стремился честно изобразить радости и трудности рабочего класса.

Эссе Лэнгстона Хьюза «Salvation» является частью автобиографического произведения, написанного в 1940 г. Самюэль Коэн включил эссе «Salvation» в свою антологию лучших эссе, написанных на английском языке [Cohen, 2014].

Представляется, что эссе Лэнгстона Хьюза относится к такому виду эссе, которые напоминают эмотивную прозу и написаны в очень эмоциональной манере [Эрдынеева, 2020]. Так, в основе эссе «Salvation» лежит искренняя, пронзительная история Лэнгстона Хьюза о собрании пробуждения, которое он посетил, когда ему было 13 лет.

Встречи пробуждения (*Revival meeting*) представляют собой серию христианских религиозных служб, проводимых с целью вдохновить активных членов церковной общины на привлечение новых обращенных. Встречи пробуждения обычно проводятся членами американских протестантских церквей или миссионерскими организациями. Пробуждение — это термин для описания того, когда Святой Дух изливает свой «дух» на людей.

В центре внимания собраний пробуждения — Иисус Христос и его деяния. Служители Евангелия, которые проповедуют на собраниях пробуждения, часто сосредотачиваются на идее спасения людей. Они провозглашают истину об Иисусе Христе и о том, что Бог сделал, а затем призывают неспасенных и отступивших христиан принять сердечное обязательство перед Иисусом<sup>1</sup>.

Говоря о теме спасения, в первую очередь необходимо остановиться на самом понятии спасения. Спасение (греч. σωτηρία) в христианстве, согласно Библии, избавление человека от греха и его последствий — смерти и ада, и обретение спасенным человеком царствия небесного. Спасение выступает как конечная цель религиозных усилий человека и высшее дарение со стороны Бога. В эсхатологической перспективе спасение должно завершиться загробным судом и загробной жизнью. Вечная жизнь является абсолютным завершением «жизни во Христе». В Библии термин «спасение» также может обозначать исцеление от болезни, избавление от физической опасности или личных врагов и т.д. Спасение осуществляется благодаря действию благодати Божьей на человека, но осуществляется через проявление веры человека, который имеет свободу выбора. Актом спасения Бог не уничтожает свободу человека (дарованную им же), но, напротив, расширяет и укрепляет свободу человека.

Центральной идеей эссе Л. Хьюза является идея спасения. Автор описывает один из значимых моментов в своей жизни — посещение собрания пробуждения, где он должен быть «спасен». Представляется, что название эссе неоднозначное, ироничное и это понимается с самых первых строк из-за использования автором антитезы: «*I was saved from sin when I was going on thirteen. But not really saved*». Далее Хьюз дает краткое вступление в одном абзаце, которое рисует общую картину собрания возрождения в церкви его тети Рид. Религиозная атмосфера создается соответствующей лексикой: *Christ, church, revival, meeting, preaching, singing, praying, sinners, young lambs, mourners' bench, etc.* Очевидно, что ироничный тон автора выражается нарочитой гиперболизацией: «*some very hardened sinners, the membership of the church had grown by leaps and bounds*». В последнем примере интересно отметить использование идиомы «*by leaps and bounds*», что, вместе с описанием действий прихожан «*preaching, singing, praying, and shouting*», передает, как представляется, динамичный характер богослужения чернокожей паствы США.

---

<sup>1</sup> Считается, что когда христиане провозглашают Евангелие Царства, происходят знамения и чудеса. Когда Святой Дух «движется» на собрании, люди исцеляются от болезней и недугов.

Итак, Лэнгстон вместе с другими детьми, иронично называемыми «юными грешниками» (*young sinners*), был усажен тетей в первый ряд на «скамью скорбящих» (*the mourners' bench*<sup>1</sup>). В дни, предшествовавшие собранию пробуждения, тетя Рид неоднократно говорила ему, что он будет «спасен»: «*My aunt told me that when you were saved you saw a light, and something happened to you inside! And Jesus came into your life! And God was with you from then on! She said you could see and hear and feel Jesus in your soul. I believed her*». По словам тети, в момент спасения мальчик увидит свет и Иисус войдет в его жизнь. Он буквально воспринимает ее слова, описывающие процесс спасения. К сожалению, подросток упускает такие ключевые фразы, как: «*happened to you inside*», «*in your soul*». Все, что Лэнгстон понимает, так это то, что он увидит, услышит и почувствует Иисуса в его живом воплощении.

Действо начинается с проповеди священника (*The preacher preached a wonderful rhythmical sermon, all moans and shouts and lonely cries and dire pictures of hell*), где эпитет «*rhythmical*» и описание самой проповеди (*all moans and shouts*), также передают динамичный и эмоциональный характер службы афроамериканцев. Священник живописует детям картины ада, а затем, видимо сообразуясь с молодостью «грешников» (автор использует повтор «*young sinners*»), проводит параллель с библейской притчей о заблудшей овце<sup>2</sup>.

Далее священник обращается к детям с призывами прийти к Иисусу: «*Won't you come? Won't you come to Jesus? Young lambs, won't you come? And he held out his arms to all us young sinners there on the mourners' bench*». Он называет детей «*young lambs*», сравнивая с ягнятами из притчи. Свои вербальные призывы священник усиливает адресным пафосным простираем рук в их сторону. Неудивительно, что маленькие девочки, не выдержав контраста между картинами ада и осознанием себя беспомощными ягнятами, заплакали, а некоторые сразу встали и пошли к предложенному спасению. Однако большинство ребят, а с ними был и Лэнгстон, продолжали сидеть на скамейке, видимо не впечатлившись моралью притчи. Более того, повтор автором выражения «*young sinners*» свидетельствует об ироничном восприятии происходящего.

Взрослые прихожане все более оживляются и продолжают петь, побуждая детей «спастись». Это часть служения пробуждения, когда люди поют, а служитель увещевает людей выйти в переднюю часть зала и принять Христа. Мы видим, как атмосфера постепенно накаляется и напоминает какой-то массовый психоз (*A great many old people came and knelt around us and prayed, old women with jet-black faces and braided hair, old men with work-gnarled hands... And the whole building rocked with prayer and song). Градация достигается за счет использования ряда выразительных средств и стилистических приемов: параллельных конструкций, повторов, полисиндетона).*

Постепенно дети, поощряемые молитвами и пением взрослой паствы, начинают вставать и подходить к алтарю и, таким образом, «спасаются». В итоге только двое остались на скамейке скорбящих: Хьюз и его мальчик по имени Уэсли. Становится темно, также

<sup>1</sup> Скамейка для скорбящих, также известная как место милосердия или скамья для беспокойства, в методистских и других евангельских христианских церквях представляет собой скамью, расположенную перед алтарем. Эта практика была введена Джоном Уэсли, основателем методистской церкви.

<sup>2</sup> Притча о заблудшей овце — одна из притч Иисуса Христа: «Но Он сказал им следующую притчу: кто из вас, имея сто овец и потеряв одну из них, не оставит девяноста девяти в пустыне и не пойдет за пропавшею, пока не найдет ее? А найдя, возьмет ее на плечи свои с радостью и, придя домой, созовет друзей и соседей и скажет им: порадитесь со мною: я нашел мою пропавшую овцу. Сказываю вам, что так на небесах более радости будет об одном грешнике кающемся, нежели о девяноста девяти праведниках, не имеющих нужды в покаянии» (Евангелие от Луки (15:3–7)).

они страдают от жары. В конце концов Уэстли, устав ждать, предлагает Лэнгстону встать и «спастись»: «*Finally Westley said to me in a whisper: «God damn! I'm tired o' sitting here. Let's get up and be saved». So he got up and was saved».* Автор вновь описывает происходящее с юмором и иронией. Так, иронически используется слово «*was saved*». Также использование Уэстли проклятья «*God damn!*» звучит смешно-кощунственно в храме божием.

Итак, Лэнгстон остается единственным «грешником» на скамейке скорбящих. Время идет, его тетя, преклонив колени, плачет, а звуки молитвы паствы, которая сконцентрировалась вокруг него одного, характеризуются им очень образно — как «мощный вой стонов и голосов» (*The whole congregation prayed for me alone, in a mighty wail of moans and voices*). Представляется, что Лэнгстон сравнивает молящихся со стаей волков, окруживших добычу (его).

Тем не менее Хьюз безмятежно и терпеливо ждет Иисуса, ему хочется увидеть обещанное чудо, но он не появляется: «*And I kept waiting serenely for Jesus, waiting, waiting — but he didn't come. I wanted to see him, but nothing happened to me. Nothing! I wanted something to happen to me, but nothing happened».* Так, ожидание пришествия Иисуса выражается посредством повтора (*waiting*), а разочарование — посредством ряда параллельных конструкций и многочисленных повторов (*I wanted, but, nothing, etc.*).

Далее священник начинает увещевать его: «*Why don't you come? My dear child, why don't you come to Jesus? Jesus is waiting for you. He wants you. Why don't you come? Sister Reed, what is this child's name?*». Тетя Хьюза (*Sister Reed*), рыдая, называет его имя, а священник повторяет свои призывы, уже обращаясь к нему напрямую: «*Langston, why don't you come? Why don't you come and be saved? Oh, Lamb of God! Why don't you come?*». Это решающий момент, поскольку по сути — это не победа, а поражение священника и тети. Повторы представляют собой риторические вопросы — то есть священник *не ждет* ответа от Лэнгстона.

Становится окончательно темно, ожидание начинает утомлять Лэнгстона. Также ему тяжело осознавать, что все люди, молящиеся за его обращение к Иисусу, ждут его так долго. Хьюз внимательно наблюдает за Уэстли, который также не видел Иисуса, но встал и пошел к алтарю. Он хочет увидеть, какое наказание приготовит Бог для него, но ничего не происходит. Он видит, что Уэстли ведет себя развязно и ухмыляется, глядя на Хьюза (*I began to wonder what God thought about Westley, who certainly hadn't seen Jesus either, but who was now sitting proudly on the platform, swinging his knickerbockered legs and grinning down at me, surrounded by deacons and old women on their knees praying. God had not struck Westley dead for taking his name in vain or for lying in the temple*). Увидев, как Уэстли, который произнес имя Иисуса всуе, «спасается» и бог не покарал его (*God had not struck Westley*), Хьюз глубоко разочарован.

Наконец, когда Иисус так и не появляется, Хьюз стоит перед выбором: продолжать ждать или встать и оправдать ожидания собравшихся. Мальчику, сидящему в эпицентре колоссального давления, кажется, что он сидит там уже целую вечность. Очевидно, что Лэнгстон опасается, как и большинство детей, не подчиниться «правилам», поэтому он следует примеру Уэстли и встает на радость ликующей толпе.

Концовка описана автором драматично: ночью Хьюз плакал из-за разочарования и из-за своей лжи (*God had not struck Westley dead for taking his name in vain or for lying in the temple; I cried. I cried, in bed alone, and couldn't stop... But I was really crying because I couldn't bear to tell her that I had lied, that I had deceived everybody in the church, that I hadn't seen Jesus, and that now I didn't believe there was a Jesus anymore, since he didn't come to help me*). Он также использует ряд параллельных конструкций и повторов (*cried, I had lied, I had deceived, etc.*). Показательно, что его тетя объясняет его плач «спасением»,

принятием Святого Духа: «*She woke up and told my uncle I was crying because the Holy Ghost had come into my life, and because I had seen Jesus*».

Итак, Хьюз так и не получил спасения, несмотря на то, что участвовал в собрании пробуждения. Первостепенной причиной, объясняющей, почему Лэнгстон так и не получил спасения, является неправильное толкование им идеи «спасения» в силу юного возраста. Хьюз пишет свое эссе, чтобы проиллюстрировать, как легко детям неправильно истолковать взрослых и впоследствии разочароваться. Выше мы говорили о том, что он понимает идею «спасения» буквально, вместо того, чтобы понимать более глубокое значение этого термина. Юный Лэнгстон думает, что когда человек получает спасение, он должен физически наблюдать Иисуса Христа, идущего ему на помощь. В дополнение к его ограниченным способностям понимания спасения его тетя настолько увлеклась религиозными метафорами, что не смогла понять, что эти метафоры нужно интерпретировать. Представляется, что тетя Хьюза, а в дальнейшем священник должны были дать религиозное толкование идеи спасения, чтобы Хьюз адекватно понял бы процесс спасения. Представляется, было бы разумнее, если бы священник поговорил с Хьюзом наедине и прояснил создавшееся недоразумение. Это помогло бы Хьюзу понять спасение в его истинном религиозном значении. Как следствие, ребенок не действовал бы притворно, не обманывал бы поневоле всю паству, что он хочет получить спасение. Однако, настаивая на быстрой концовке, осуществляя давление, собрание теряет мальчика навсегда.

В итоге буквальное понимание идеи спасения привело Лэнгстона к неприятию самого процесса спасения, понимаемого как способ угодить собранию. Под религиозным напором последнего он вынужден *солгать*. Пережитый стресс способствовал тому, что подросток теряет веру в Бога. Спасение осуществляется благодаря действию благодати Божьей на человека, но осуществляется через проявление веры человека, который имеет свободу выбора. У Лэнгстона не было свободы выбора, и он не только на время теряет веру, но и на всю жизнь остается атеистом.

### **Литература**

1. Эрдынеева Д. Д., Бадмацыренова Д. Б. Интерпретация текстов разных функциональных стилей [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2020. 141 с.
2. Cohen S. 50 Essays. A Portable Anthology. Boston, New York: Bedford / St. Martin's, 2014. 4-th ed. 498 p.

УДК 821.512.31  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-406-411

### ЖУРНАЛ «БАЙКАЛ»: ВРЕМЯ И БРЕМЯ С.ЦЫРЕНДОРЖИЕВА

© **Халхарова Лариса Цымжитовна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова  
Россия, г. Улан-Удэ  
larihalh@yandex.ru

Проведен анализ деятельности Сергея Сультимовича Цырендоржиева, бурятского писателя второй половины XX в., как редактора литературно-художественного журнала «Байкал». Рассматривается период в истории журнала «Байкал» с 1975 по 2000-е гг., раскрывается редакторская политика С. Цырендоржиева, выявляется значение журнала «Байкал» в литературном процессе Бурятии. Деятельность С. Цырендоржиева на посту главного редактора журнала «Байкал» стала эпохой в утверждении в литературе тех лет нового подхода к действительности, демократизации литературы, отходу от цензуры.

**Ключевые слова:** журнал «Байкал», С. Цырендоржиев, редакторская деятельность, рубрики, литературная критика, литературно-творческие связи.

### JOURNAL "BAIKAL": TIME AND BURDEN OF S. TSYRENDORZHIEV

*Larisa Ts. Khalkharova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.,  
Dorzhi Bazarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
larihalh@yandex.ru

The article is devoted to the work of Sergei Sultimovich Tsyrendorzhiev, a Buryat writer of the second half of the 20th century, as an editor of the literary and artistic journal "Baikal". The period in the history of the journal "Baikal" from 1975 to the 2000s is considered, the editorial policy of S. Tsyrendorzhiev is revealed, as well as the significance of the journal "Baikal" in the literary process of Buryatia. The work of S. Tsyrendorzhiev as an editor-in-chief of the Baikal journal became an era in the establishment of a new approach to reality in the literature of those years, in the democratization of literature, and the departure from censorship as well.

**Keywords:** journal "Baikal", S. Tsyrendorzhiev, editorial work, headings, literary criticism, literary and creative connections.

В 2022 г. талантливому бурятскому писателю второй половины XX в. Сергею Цырендоржиеву (1937–2011) исполнилось бы 85 лет. Различным аспектам его творчества посвящены литературно-критические исследования В. Ц. Найдакова, С. Ж. Балданова, Э. Бальжинимаева, В. Митыпова и др., однако о его деятельности главного редактора литературно-художественного журнала «Байкал», который он возглавлял не много и не мало целых 28 лет, почти ничего не написано. В этой связи рассмотрение этой сферы его деятельности, выявление его редакторской политики позволит глубже понять литературный процесс в Бурятии тех лет.

«Байкал» (на двух языках) — старейший и единственный литературно-художественный журнал, издающийся в г. Улан-Удэ с 1947 г. С. Цырендоржиев был его главным редактором с 1975 по 2003 г., продолжив дело бывшего главного редактора А. Бальбурова, которому удалось сделать журнал «Байкал» в те годы известным и популярным на всю страну и далеко за ее пределами. Именно благодаря неустанной и кипучей деятельности А. Бальбурова, журнал «Байкал» в 1960–1970-е гг. стал одним из лучших

журналов страны, в котором печатались смелые по тем временам произведения и который выписывали не только в родной Бурятии, но и по всей стране (СССР) и даже за рубежом.

Как отмечают исследователи, «при Бальбурове журнал «Байкал» «задышал свободно, широко», он уловил настроение и чувства людей, как в республике, так и в стране... Журнал можно по праву охарактеризовать как новаторский, передовой, в смысле смелый, ищущий, журнал, не оглядывающийся на верхи. А это было непросто, откровенно говоря, чертовски трудно» [Уланов, 1995, с. 42]. С. Цырендоржиеву как новому редактору, получившему в наследство журнал «Байкал» от А. Бальбунова, предстояло удержать его на том же высоком уровне и, более того, развивать дальше.

«Оглядываясь на историю журнала «Байкал», мы с полным правом можем утверждать, что деятельность его главных редакторов — А. Бальбунова, а затем и С. Цырендоржиева способствовала развитию литературного процесса в республике, появлению произведений, свободных от идеологических рамок. Это был «золотой век» для журнала «Байкал». С. Цырендоржиев оказывал поддержку многим писателям и поэтам, не только молодым, но, что важно, тем, кто не получил признания со стороны официальной власти» [Халхарова, 2019, с. 77].

С самого создания журнала «Байгал», а затем и «Байкала» редакционный совет был один на два журнала. С приходом в редакцию журнала «Байкал» С. Цырендоржиева была осуществлена реорганизация журнала «Байгал», который тогда был дублирующим изданием «Байкала» на бурятском языке. В итоге очень скоро журнал «Байгал» стал самостоятельным изданием, тем самым сыграв огромную роль в развитии литературы на родном языке.

Именно на страницах «Байгал» увидели свет романы Ц. Жимбиева «Урасхал» (Течение), Д. Эрдынеева «Ехэ уг» (Большая родословная), Ц. Номтоева «Витим — таежная река», были впервые опубликованы «Монголой нюуса тобшо» («Сокровенное сказание монголов») в переводе Г. Чимитова — памятник общемонгольской литературы XIII в., труды выдающихся бурятских ученых и общественных деятелей начала XX в. Ц. Жамцарано, М. Богданова, Б. Барадина, Э.-Д. Ринчино. Эти произведения получили большой общественный резонанс, многочисленные отклики и ученых-исследователей, и читателей.

С. Цырендоржиев уделял большое внимание переводческой работе, поддерживал переводчиков бурятской литературы на русский, сам переводил с русского на бурятский. В своей статье «Лицом к современности» (1980) он писал: «Я особо хотел бы здесь остановиться на проблеме перевода с бурятского на русский язык. В бурятских номерах журнала напечатано за эти годы много интересных рассказов, а переводов нет. У нас есть переводчики на русский язык — это С. Метелица, Н. Рыбко, М. Степанов, В. Сергеев. Благодаря замечательным переводам М. Н. Степанова стали доступны всесоюзному читателю произведения одного из основоположников бурятской литературы Х. Намсараева. Один из лучших романов бурятской литературы «Хилок наш бурливый» Б. Мунгонова в переводе Виктора Сергеева был опубликован в «Роман-газете» и других столичных изданиях. Никифор Рыбко мастерски перевел трилогию Д. Батожабая «Похищенное счастье». Но некоторые из переводчиков ушли от нас, а оставшиеся взялись писать собственные романы и повести. Теперь в большинстве случаев пользуемся услугами столичных переводчиков (я имею в виду прозу). Бывают, конечно, удачные переводы, бывают и казусы. Бывает и так, что на родном языке стихотворение, или рассказ, или повесть не звучит, не читается, а в переводе получается отличная вещь — хоть сейчас же переводы на родной язык. Растить свои кадры переводчиков — это наша задача номер один» [Цырендоржиев, 1980, с. 75]. В переводе на бурятский язык в журнале публиковались произведения рус-

ских и русскоязычных авторов Бурятии, а также национальных писателей СССР, Монголии, Китая.

В 1978 г. в Звездном городке журналу «Байкал» — первому из литературно-художественных и общественно-политических журналов Советского Союза была вручена Золотая медаль Юрия Гагарина.

«Цырендоржиеву не без труда, но все же удалось решить и кадровые вопросы — создать коллектив единомышленников, дружный и работоспособный. Помнится, чтобы вернуть в штат редакции одного человека, пришлось прибегнуть к помощи всесильного первого секретаря обкома партии Андрея Модогоева» [Пастернак, 2007, с. 16].

С. Цырендоржиев был членом правления Союза писателей СССР, поддерживал деловые и дружеские отношения с известными писателями нашей страны и зарубежья — Ю. Бондаревым, Е. Евтушенко, С. Михалковым, Ю. Шесталовым, В. Санги и др. Журнал «Байкал» выписывали «... в 150 крупнейших городах всех союзных республик, а также в 12 зарубежных странах, включая страны социалистического лагеря, Соединенные Штаты Америки, Англию, Францию, Японию, Австралию и т. д.» [Цырендоржиев, 1980, с. 76].

В журнале «Байкал» хорошо была представлена публицистика, большое значение имели критика и литературоведение. Литературную критику в те годы в журнале представляли В. Ц. Найдаков, Ц.-А.Н. Дугарнимаев, Г. О. Туденов, С. Ж. Балданов и др., которые публиковали рецензии и отзывы о новых книгах, знакомили читателей с обзором творчества бурятских авторов, делились результатами своих литературоведческих работ. Они выступали против формализма в литературе, за открытость и правду, поддерживали молодых, начинающих. Ни один писатель или поэт не остался вне внимания наших критиков.

Идея создания первого детского журнала на бурятском языке по праву принадлежит известному писателю и общественному деятелю Ц. А. Жимбиеву, который воплотил ее в 1990-е гг. Именно благодаря ему начал выпускаться первый и единственный детский журнал на бурятском языке «Хараасгай» (Ласточка). К сожалению, журналу была уготована короткая жизнь. В связи с финансовыми и иными трудностями журнал перестал выходить в начале 2000-х гг. Однако задолго до этого, еще в 1970-х гг., С. Цырендоржиев в журнале «Байкал» открыл детский раздел под названием «Хараасгай» (Ласточка) объемом до одного печатного листа в каждом номере.

В начале 1977 г. редакция журнала «Байкал» провела акцию, обратившись к писателям с просьбой выслать свои книги в адрес редакции с дарственными надписями строителям Бурятского участка БАМ. Тысячи писем от редакции ушли по разным адресам по всей стране. Многие писатели и поэты со всех ее уголков откликнулись на это обращение, и в адрес редакции стали поступать многочисленные посылки с книгами — трилогия К. Федина, поэмы и стихи М. Турсун-Заде, книги Ю. Бондарева, М. Танка, П. Бровки, А. Токомбаева, Ол. Гончара, А. Алексина и многих других писателей, а также известных ученых, инженеров, публицистов. 29 июня 1978 г. в г. Нижнеангарске состоялось торжественное вручение строителям БАМ первой партии книг в количестве 1600 экз., написанных на более чем 40 языках народов СССР (кроме того были переводы с немецкого, греческого, персидского, монгольского, корейского, финского); в торжестве приняли участие писатели Бурятии И. Калашников, А. Щитов, Г. Дашабылов, С. Цырендоржиев.

В 1970-е гг. были установлены творческие связи журнала «Байкал» с колхозом «Гигант» Заиграевского района. Редакционная коллегия проводила совместные заседания с правлением колхоза, на которых обсуждались не только результаты деятельности колхоза за год, но и новинки журнала «Байкал». Колхоз учредил ежегодную премию за лучшее произведение, опубликованное на страницах журнала, на деревенскую тему: 1-я премия в размере 500 руб., две поощрительные — по 150 руб. В свою очередь, журнал «Байкал»

выпускал для колхоза плакаты, листки, пропагандировал его достижения на своих страницах, публиковал очерки о лучших работниках, учредил премию «Лучшему механизатору». Это было взаимовыгодное сотрудничество: во-первых, на страницах журнала освещалась работа сельских тружеников, во-вторых, журнал получал все больше подписчиков на селе.

В 1970–1980-е гг. журнал «Байкал» под руководством С. Цырендоржиева продолжал линию, которая была заложена еще при А. Бальбурове — сохранялись все рубрики, печатались произведения и маститых и молодых писателей Бурятии, а также переводы на бурятском языке.

Даже в тяжелые 1990-е годы, при полном отсутствии финансирования со стороны республиканских властей С. Цырендоржиев находил возможности выпускать журнал. В нем долг редактора, честность перед другими и перед собой всегда побеждали личные пристрастия и являлись мотивом тех или иных поступков. Слушая воспоминания его родственников и коллег, не перестаешь удивляться, насколько тепло, уважительно они отзываются. Помнится, как-то, в те 90-е годы, мы с моим свекром, Дашинымой Халхаровым, его земляком, тоже поэтом и другом, заходили в редакцию журнала «Байкал» в здании Дома печати на Каландарашвили, и он (С. Цырендоржиев) показывал нам стопки новеньких номеров журналов «Байгал» и «Байкал», аккуратно сложенных на окне, столе, шкафу — по всему кабинету, и горько посетовал на то, что нет у редакции денег, чтобы купить их у типографии.

Об этом периоде работы С. Цырендоржиева в должности главного редактора пишет В. Митыпов: «<...> при нищенской зарплате сотрудников, почти полном отсутствии подписки, расплачиваясь с авторами вместо гонорара одним лишь сердечным «спасибо!», он жил за счет бескорыстия и преданности родной литературе, родному слову. К 50-летию победы советского народа в Великой Отечественной войне С. Цырендоржиев опубликовал в «Байкале» повесть «Возвращение», выписанный гонорар был тут же перечислен в фонд журнала. «Сколько оно продлится, это убогое, печальное существование? Бросить бы все и укатить в родную Еравну, пока глаза еще видят мушку ружья и палец в силах отжать курок. Но кто тогда сбережет и передаст потомкам непередаваемое богатство родного языка, пронеся его сквозь смертную трясиину примитивных чувств и слов?» — думал С. Цырендоржиев» [Митыпов, 1997, с.7].

Как вспоминает сын С. Цырендоржиева, «значительным событием в конце 1970-х было проведение выездного заседания секретариата Союза писателей РСФСР в Улан-Удэ. Тогда я впервые вживую увидел на писательских дачах на Верхней Березовке Евгения Евтушенко, Беллу Ахмадулину и Владимира Санги. С последним было забавно. В молодости у Владимира Санги, первого нивхского писателя с Сахалина, была очень длинная шея, не характерная для мужчин, как мне казалось. Спросил шепотом у папы, мол, кто этот человек? Ответил шутливо, но я поверил — он с острова Сахалин, где много рыбы и они едят только рыбу, как цапли. Вот поэтому у них шеи длинные.

Кстати, все поездки по Бурятии и в Агу японского профессора, ученого-монголоведа Танака Кацухико в 1990-е годы организовывал папа. В поездке в Агу помог с автомобилем банкир Юрий Имеков, а по Бурятии профессора возил я. На своем автомобиле. Отвозил его на родину Элбэг-Доржи Ринчино. А вот в Аге он побывал на тоонто Цыбена Жамцарано. Местный краевед показал ему место, где стояла юрта его родителей и где родился будущий ученый. Танака Кацухико написал книгу о Базаре Барадине, Цыбене Жамцарано и Элбэг-Доржи Ринчино на японском языке — «Рыцари степи», назвав их лидерами национально-освободительной революции в Монголии и лидерами панмонголизма. Видимо, из-за этого в Монголии не стали переводить эту книгу на монгольский

язык, хотя монголы трепетно относятся к любым упоминаниям о стране в иноязычной среде».

Несмотря на занятость работой главного редактора журнала «Байкал», С. Цырендоржиев находил время и для собственного творчества. Его перу принадлежат 16 книг на бурятском и русском языках, изданные в Улан-Удэ, Иркутске, Москве, а также переводы его произведений в Улан-Баторе, Будапеште, Баку, Алма-Ате, Киеве, Минске и других городах. Рассказывая об отце, сын Петр отмечает, что отец мог бы писать больше, но работа главным редактором отнимала все его время. По воспоминаниям Петра, в их доме всегда были гости-писатели: «...даже среди военных у него было много друзей, в том числе даже из охраны Л. Брежнева (фамилию забыл отца и сына этих чекистов из Москвы, которые были родом из Бурятии). Наш дом всегда был полон гостей. Из раннего детства помню, когда мы жили в небольшой квартире на улице Борсоева, к нам приходили гости и так красиво курили папиросы «Казбек» (запомнилось ведь). Очень для себя важным папа считал, что пишет только на родном языке. Рассказы про детство отца — это про его друзей из с. Ульдурга. Когда отец работал заместителем редактора сначала в «Молодежи Бурятии», а потом в «Буряад унэн», он часто брал меня в командировки и я всегда удивлялся тому, как много людей его знают. Мне рассказывали, что таким он был со студенчества — очень коммуникабельным. Наверное, поэтому ему очень легко давалось писать».

Сын С. Цырендоржиева Петр работает главным редактором еженедельника «Сахалинская жизнь», также является корреспондентом еженедельника «Аргументы и факты. Сахалин — Курилы». Петр Цырендоржиев с большой любовью вспоминает об отце, горько сетуя на то, что мало времени уделял ему, был все время вдалеке от родного дома: «Кому интересны мои детские воспоминания? Я ведь фактически с 1980 года дома-то и не жил. Единственное, что запомнилось на всю жизнь, — папа внимательно слушал людей, никогда не перебивал, он даже некоторые предложения и слова на бурятском записывал потом в блокнот. Также он внимательно относился к подписчикам и читателям журналов «Байкал — Байгал», особенно «Байгал». Мне в Фейсбуке один парень из Ульдурги написал свои воспоминания о папе, как он ребенком написал ему письмо, и папа ему ответил. Кажется, я скопировал его. Поищу сейчас в архиве документов, только сейчас вспомнил. Также папа был мастером по благопожеланиям и тостам. Помню его поздравление нам, его детям, из Москвы в 1969 году, когда он учился в Московской ВПШ при ЦК КПСС, на факультете журналистики. Забавно, но в 1990 г. и я поступил туда же, когда ТАСС договорился с ВПШ о подготовке резерва корреспондентов агентства. Меня тогда пригласили, так как я, работая в «Правде Бурятии», внештатно сотрудничал с ТАСС. Папа, когда узнал, что я собрался связать свое будущее с ТАСС, был слегка недоволен. По его мнению, журналист должен быть газетчиком. Хотя ничего не сказал. Вырезал все мои заметки и репортажи для своего архива. Где сейчас все это — я не знаю».

О С. Цырендоржиеве тепло отзываются его собратья по перу, коллеги, для которых он был другом, а для молодых — наставником: «...Сергей Цырендоржиев имел твердое самостоятельное мнение о публикуемых материалах и настойчиво отстаивал его перед органами власти, цензурой и в литературных кругах. Его заявление о том, что созданный в голодном 1947 году журнал должен быть всегда на высоте и любим всеми читателями, мы запомнили навсегда и воспринимаем эти слова как завещание потомкам» [Дамбаев, Гармаев, 2012].

С. Цырендоржиев сохранил в журнале «Байкал» на редкость творческую и дружелюбную обстановку, в редакцию приходили люди поговорить, поспорить, зайти к нему в кабинет было запросто. Та ровность и демократизм, которые были свойственны бывшему редактору А. Бальбурову в его отношениях с авторами, были характерны и для С. Цы-

рендоржиева. Он был очень простой в общении, в обыденной жизни, всегда был готов помочь и поддержать, и поэтому его уважали. Конечно, у него были и враги, те, которые недолюбливали его, кому не нравилась его принципиальность. Как и любой человек, С. Цырендоржиев был человеком сложным, противоречивым, но он всегда оставался собой, верным своему слову, своему творчеству.

Личность С. Цырендоржиева, его активная гражданская позиция, его ощущение собственной связанности с жизнью других людей и всего народа сделали журнал «Байкал» в те годы таким, каким его полюбили многочисленные читатели.

### **Литература**

1. Дамбаев Г.-Д., Гармаев В. Завещание потомкам // Буряад үнэн. 2012. 25 окт. <https://burunen.ru/site/news?id=664&fbclid>
2. Митышов В. И другие, долгие дела (К 60-летию со дня рождения С. Цырендоржиева) // Бурятия. 1997. 28 февр.
3. Пастернак А. Живите с пользой для других // Правда Бурятии. 2007. № 15. С. 16.
4. Уланов Э. А. 9,5 встреч. Встреча, как преддверие судьбы. Улан-Удэ, 1995. 110 с.
5. Халхарова Л. Ц. О литературной биографии С. Цырендоржиева // Вестник БГУ. Филология. 2019. № 2. С. 76–83.
6. Цырендоржиев С. С. Лицом к современности//Уверенной поступью. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1980. С. 75–77.

УДК 821.581  
DOI 10.18101/978-5-9793-1755-7-412-415

### К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ РАБОЧИХ-МИГРАНТОВ

© **Хайдапова Марина Бато-Очировна**

кандидат филологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой филологии стран Дальнего Востока  
khaimarina@yandex.ru

© **Тугулова Ольга Доржиевна**

кандидат филологических наук, доцент  
кафедры филологии стран Дальнего Востока  
meili@inbox.ru

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,  
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

Рассматривается уникальное явление в современной китайской литературе, получившее название «поэзия рабочих-мигрантов» (打工诗歌 дагун шигэ), показаны основные периоды в истории трудовой миграции в эпоху «реформ и открытости» и их влияние на характер литературного творчества, в хронологическом порядке представлены ключевые события в истории данного литературного феномена.

**Ключевые слова:** Китай, литература, поэзия рабочих-мигрантов, история.

### ON THE HISTORY OF CHINESE MIGRANT WORKER POETRY

*Marina B.-O. Khaidapova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
Head of the Department of Philology of the Far East  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
khaimarina@yandex.ru

*Olga D. Tugulova*

Cand. Sci. (Philol.), A/Prof.  
Department of Philology of the Far East  
Dorzhi Banzarov Buryat State University  
Ulan-Ude, Russia  
meili@inbox.ru

The report examines a unique phenomenon in contemporary Chinese literature, called “Migrant Worker Poetry” (打工诗歌 dagong shige), it shows the main periods in the history of labor migration in the era of “Reform and Opening” and their influence on the nature of literary creativity. The work presents key events in the history of this literary phenomenon in chronological order.

**Keywords:** China, literature, Migrant Worker Poetry, history.

Политика реформ и открытости в КНР повлекла за собой кардинальные изменения в социально-политической, экономической и духовной сферах китайского общества. Свободная рыночная экономика привела к небывалому росту промышленного производства, китайские товары заполнили мировой рынок, а ярлык «Сделано в Китае» стал привычным явлением. Китайское производство прошло непростой путь развития от «дикого Востока» с нерегулируемой эксплуатацией труда приезжих рабочих до современного высокотехнологичного производства с системой социальных гарантий. Перипетии рынка не

могли не найти отражение в китайской литературе данного периода, о чем свидетельствует и поэзия рабочих-мигрантов (打工诗歌 дагун шигэ). Произведения трудовых мигрантов, чьим тяжелым трудом создавалось китайское «экономическое чудо», отражают настроения самых низших слоев китайского общества и расширяют представления о Китае в транзитивный период.

Российскому читателю данное поэтическое течение известно лишь по отдельным публикациям и переводам нескольких стихотворений Чжэн Сяоцун 郑小琼 и Сюй Личжи 许立志 [Китайская поэзия сегодня, 2017; Дрейзис, 2018; Дрейзис, Абушинова, 2018], в то время как в Китае эта поэзия вызвала огромный общественный резонанс, привлекла внимание литературных кругов и высшего руководства. Для комплексного понимания современного литературного процесса и духовных трансформаций, происходящих в китайском социуме на фоне политики реформ и открытости, представляется необходимым изучение феномена поэзии рабочих-мигрантов.

Принципиальной для понимания исследуемого литературного явления представляется дифференциация понятий «поэзия рабочих» (工人诗歌 гунжэнь шигэ) и «поэзия рабочих-мигрантов» (打工诗歌 дагун шигэ). Первые — это рабочие с «верным куском хлеба» на государственных предприятиях с профсоюзами, имеющие определенный статус и социальные гарантии, вторые — трудовые мигранты, приезжающие на заработки в города из сельской местности, работающие в частных фирмах, на иностранных предприятиях, не имеющие ни статуса, ни социальных гарантий. И те и другие являются рабочими на производстве, но, разумеется, сильно отличаются друг от друга.

В последние годы в КНР ежегодно появляются публикации о «поэзии рабочих-мигрантов» [Чжан, 2005; Хэ, 2010 и др.]. Отдельного внимания заслуживает книга «Оттенки слов: рассуждения о современной женской поэзии», один из разделов которой посвящен поэзии рабочих-мигрантов, где автор, поэт Чи Мошу 池沫树, сам ранее бывший одним из них, очертил основные хронологические вехи социального бэкграунда этой поэзии, выделив четыре поколения рабочих-мигрантов и ряд ключевых событий в экономике страны, оказавших влияние на их жизнь [Чи, 2017, с. 229–233].

Первое поколение (родившиеся в 1950–1960 гг.) — это волна «пустившихся в свободное плавание» в 1980-х гг. (в 1984 г. в Шэньчжэне начала действовать система свидетельств о временном проживании). Второе поколение (родившиеся в 1965–1975 гг.) представлено массовым потоком сельского населения в города в начале 1990-х гг., когда многие производственные предприятия с иностранным капиталом начали строить фабрики на юге Китая (в 1993 г. в Китае началось аннулирование ценных бумаг времен плановой экономики). Третье поколение (родившиеся в 1975–1985 гг.) приступило к трудовой деятельности примерно в начале 2000-х гг., в самый пик трудовой миграции. В этот период стремительно растет урбанизация, на юге Китая строятся все новые и новые заводы с иностранным капиталом. (В политическом курсе страны появляется ряд изменений: отмена распределения жилья в порядке льгот по соцобеспечению, отмена ограничений при привлечении в КНР иностранных инвестиций, эмиссия центральным правительством государственных займов на сумму 100 млрд юаней.) Четвертое поколение (родившиеся после 1985 г.) начали работать после 2005 г., они находились в совершенно иной ситуации по сравнению с теми, кто отправился на заработки ранее. Так, в 2000 г. все улицы городов в дельте р. Чжуцзян были заполнены людьми, которые не могли найти работу, а к 2010 году, наоборот, на каждом предприятии ощущалась нехватка рабочих. В 2004 г. увеличилось число частных предприятий, активно развивалась индустрия услуг, после отмены в 2005 г. «свидетельств на временное проживание» начали расти цены на недвижимость. Многие производственные предприятия стали испытывать дефицит рабочих рук, повысилась заработная плата, улучшился режим труда и отдыха наемных рабочих.

В отношении «личностного роста» четырех поколений рабочих-мигрантов отмечается, что среди первого поколения наиболее выражено расслоение, малая часть из них стала госслужащими и предпринимателями в прибрежных городах, большинство же до сих пор по-прежнему работают простыми рабочими на стройках, незначительная часть пошла на заводы. Второе поколение испытало немало невзгод, но к настоящему времени многие из них стали владельцами или руководящей верхушкой предприятий, успешно воспользовавшись благоприятными возможностями эпохи. Известные нам сегодня владельцы крупных компаний в основном родились в эти годы. Успеха в бизнесе они добились, главным образом, в двух крупных отраслях — недвижимости и интернете. В сфере недвижимости преуспело первое поколение, в области интернета — и те и другие, вплоть до «поколения 90-х», но «погоду делает» все-таки второе поколение, в чем можно убедиться на примере создателей бизнеса в интернете, таких как Ма Юнь<sup>1</sup> (1964), Ли Яньхун<sup>2</sup> (1968), Ма Хуатэн<sup>3</sup> (1971) и др.

Поэзия, созданная первым и вторым поколениями трудовых мигрантов, развивалась, в основном, по двум направлениям: первое — это философская или любовная лирика, близкая по стилю стихам Ван Гочжэня 汪国真 и Си Мужун 席慕蓉, второе представляет собой прямую запись тягот жизни рабочих. Одним из известных поэтов второго поколения является Се Сяннань 谢湘南, который раньше всех получил официальное признание и по сей день занимается поэтическим творчеством. Известная китайская поэтесса Чжэн Сяоцун относится к третьему поколению, на долю которого выпало наибольшее количество невзгод рыночной экономики, что с максимальной степенью достоверности нашло отражение в стихотворениях Чжэн Сяоцун (см.: [Блог Чжэн Сяоцун]). Общим для поэзии рабочих-мигрантов 1990-х гг. и начала XXI в. является тезис «писать — как жить». В этот период появляется много остросоциальных стихотворений, вскрывающих болезни современного общества, показаны тяжелые судьбы трудовых мигрантов, мотивы одиночества и потерянности пронизывают творчество многих поэтов. Родившихся после 1985 г. называют четвертым поколением. После увеличения набора студентов в университеты большинство из них после окончания вуза вступили в ряды «белых воротничков» на предприятиях или в сфере услуг, им уже было сложно понять былые тревоги и тяготы предыдущих поколений трудовых мигрантов. Очевидно, что деление на поколения по «личностному росту» соответствует «хронологическим вехам» в истории трудовой миграции. Потому и стихи рабочих-мигрантов невозможно изучать в отрыве от конкретной эпохи, на фоне которой они создавались.

Первые писатели из среды рабочих-мигрантов в Гуанчжоу и Шэньчжэне публиковали свои работы в 1980–1990 гг. в журналах «Фошань вэнь» («佛山文艺»), «Дапэн вань» («大鹏湾»), «Цзянмэнь вэнь» («江门文艺»). Большое внимание критиков привлекла их проза, в то время как поэзия вызвала широкий интерес только в 2007 г. Особое внимание официальных изданий получил сборник стихотворений Се Сяннаня «Грузчик 0» («零点的搬运工»), в июне 2000 г. он был включен в антологию фонда китайской литературы «Звезды литературы 21 века» («21世纪文学之星丛书»).

В 2001 г. выходит первая газета народной рабочей поэзии «Поэты — трудовые мигранты» («打工诗人»), так появилось само понятие «поэт — трудовой мигрант». В 2007 г.

<sup>1</sup> Джек Ма (наст. имя — Ма Юнь 马云) — китайский предприниматель, основатель и председатель совета директоров компании «Alibaba Group».

<sup>2</sup> Робин Ли (наст. имя — Ли Яньхун 李彦宏) — китайский предприниматель, основатель, генеральный директор и председатель совета директоров компании «Baidu».

<sup>3</sup> Ма Хуатэн 马化腾 — китайский предприниматель, основатель и председатель совета директоров телекоммуникационной компании «Tencent».

было издано несколько сборников китайской поэзии рабочих-мигрантов («Китайская поэзия рабочих-мигрантов: избранное» под ред. Сюй Цяня, Ло Дэюаня; «Избранные произведения литературы рабочих-мигрантов: проза и поэзия» под ред. Ян Хунхя 杨宏海; «Протокол поэзии рабочих-мигрантов»), которые вызвали большой интерес у читателей, что придало новый импульс развитию такой поэзии. В центре внимания литературных кругов поэзия рабочих-мигрантов оказалась после выхода в свет в 2012 г. монографии Лю Дунъю 柳冬妩 «Обзор литературы рабочих-мигрантов» (см.: [Лю, 2012]).

Поэты — трудовые мигранты долгое время подсознательно воспринимались как несовершенные, более низкого уровня, тогда как «поэтов-нефтяников», «поэтов-шахтеров» 1950–1960-х гг. уважительно называли «инженерами души». После совещания с работниками в области литературы и искусства под председательством генерального секретаря Си Цзиньпина (2014 г.) СМИ окружили вниманием «поэтов из низов» и исправили эту «дискриминацию» в массовом сознании, что подтверждает ряд репортажей на Центральном телевидении Китая и в газете «Жэньминь жибао». Таким образом, внимание к творчеству «поэтов из низов» и поэзии рабочих-мигрантов вышло за границы сугубо литературных кругов [Чи, 2017, с. 229–233].

К 2015 г., когда пекинский поэт и критик Цинь Сяоюй 秦晓宇 выпустил книгу «Мои стихи: современная рабочая поэзия» (см.: [Во дэ шипянь..., 2015]), а также был снят документальный фильм «Мои стихи» («我的诗篇»), «поэзия рабочих-мигрантов» была на пике популярности. Далее, вслед за бумом Юй Сюэуа 余秀华 и других «поэтов из низов», возросшей популярностью стихов на аккаунтах Вичат и других платформах народной журналистики, бум поэзии рабочих-мигрантов ослабел. Так, китайская поэзия рабочих-мигрантов прошла непростой путь от народных изданий до официальных, составив своего рода «литературное досье» эпохи стремительного роста индустриализации и урбанизации в Китае.

### Литература

1. Блог Чжэн Сяоюн. URL: <http://blog.sina.com.cn/u/1168473392> (дата обращения: 18.10.2018).
2. Во дэ шипянь: дандай гунжэнь шидянь / Цинь Сяоюй сюаньбянь. Бэйцзин: Цзоцзя чубаньшэ, 2015. 我的诗篇: 当代工人诗典 / 秦晓宇选编. 北京: 作家出版社, 2015. [Мои стихи: современная рабочая поэзия / сост. Цинь Сяоюй. Пекин: Цзоцзя, 2015].
3. Дрейзис Ю. А. Выпавший винт. Поэзия рабочих-мигрантов // Стихо(т)ворье. URL: <https://verseagrant.com/2015/12/22/выпавший-винт-поэзия-рабочих-мигрант/> (дата обращения: 18.10.2018).
4. Дрейзис Ю. А., Абушинова Е. Ю. Чжэн Сяоюн. Белое равнодушие // Стихо(т)ворье. URL: <https://verseagrant.com/2016/06/01/чжэн-сяоюн-белое-равнодушие/> (дата обращения: 18.10.2018).
5. Китайская поэзия сегодня / сост. Н. Азарова. М.: Культурная революция, 2017. 288 с.
6. Лю Дунъю. Дагун вэньсюэ дэ чжэнтэ гуаньча. Гуанчжоу: Хуачэн чубаньшэ, 2012. 打工文学的整体观察 / 柳冬妩著. 广州: 花城出版社, 2012. [Лю Дунъю. Обзор литературы рабочих-мигрантов. Гуанчжоу: Хуачэн, 2012].
7. Хэ Сюань. Синь шицзи дагун шигэ яньцзю шупин // Юньмэн сюэкань. 2010. № 2. 何轩. 新世纪打工诗歌研究述评 // 云梦学刊. 2010年第2期. [Хэ Сюань. Обзор исследований по поэзии рабочих-мигрантов // Юньмэн сюэкань. 2010. № 2].
8. Чжан Цинхуа. “Дицэн шэнцунь сецзо” юй вомэнь шидай дэ сецзо луньли // Вэньи чжэнмин. 2005. № 3. 张清华. “底层生存写作”与我们时代的写作伦理 // 文艺争鸣. 2005年 第3期 [Чжан Цинхуа. Литература выживания низших слоев и литературная этика нашей эпохи // Вэньи чжэнмин. 2005. № 3].
9. Чи Мошу. Цыюй дэ сэчай: дандай нюйсин шигэ саньлунь. Ухань: Чанцзян вэньи чубаньшэ, 2017. 词语的色彩: 当代女性诗歌散论 / 池沫树著. 武汉: 长江文艺出版社, 2017. [Чи Мошу. Оттенки слов: рассуждения о современной женской поэзии.

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ ДОРЖИ БАНЗАРОВА И ИСТОРИЯ МОНГОЛОВЕДЕНИЯ

<i>Дугаров В. Д.</i> Личность Доржи Банзарова в трудах историков Б. С. Санжиева и Д. Б. Улымжиева. ....	5
<i>Кривошапова Н. В.</i> Описание модели «оним — ономастикон — дискурс» в трудах Доржи Банзарова и приднестровских ученых. ....	9
<i>Алешкина К. В.</i> Некоторые черты быта народов Центральной Азии в материалах экспедиций Н.М. Пржевальского. ....	13
<i>Семухев И. Н.</i> Монголоведение в Бурятском педагогическом институте в 30–40-е гг. XX века. ....	18
<i>Василенко В. А., Кузьмин Ю. В., Полянская О. Н.</i> Вопросы мирового и российского монголоведения: создание справочника мирового монголоведения. ....	23

### II. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЦЕССЫ ВО ВНУТРЕННЕЙ АЗИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<i>Ахмадулина С. З., Очиров А. А.</i> Причины появления и распространения новых религий. ....	28
<i>Аюшиева И. Г.</i> Становление русской торговли в Монголии (по материалам трудов генконсула Я. П. Шишмарева). ....	33
<i>Батомункуева С. Р.</i> О буддийском монашеском одеянии. ....	36
<i>Борисова Н. М.</i> Язык и межкультурная коммуникация этнической газеты «Кыым». ....	39
<i>Боронова М. М.</i> Индустриальная история Сибири: вчера и сегодня в контексте постсоветских рыночных трансформаций. ....	42
<i>Винокурова А. В., Ардалярова А. Ю.</i> Республика Бурятия: современные тенденции регионального развития (на материалах социологического исследования). ....	46
<i>Вологодина К. В.</i> Договор газоснабжения и его разновидности в законодательствах России, Монголии и Китая: сравнительно-правовой анализ. ....	50
<i>Гао Цзянго.</i> Лечебная диета как социокультурный компонент китайской традиционной медицины. ....	53
<i>Галданов Г. А.</i> Советско-монгольское экономическое сотрудничество 1970–1980-х гг.: вопросы историографии. ....	57
<i>Доржу З. Ю., Монгуш И. И.</i> Ламский вопрос в период Тувинской Народной Республики (1921–1944 гг.). ....	61
<i>Мерзлякова И. С.</i> Центральная культурная тема и язык этнонационального социума. ....	65
<i>Мурзина Е. А.</i> Правовое регулирование труда несовершеннолетних по законодательству России и Монголии (сравнительный анализ). ....	68
<i>Раднаева Э. Л., Салихов Р. Н.</i> Незаконный оборот наркотических средств и их аналогов с использованием компьютерных технологий (сети интернет). ....	73
<i>Суржко А. В.</i> Международные связи Красноярского государственного технического университета со странами Дальнего Востока в конце 1980-х — в 1990-х гг. ....	77
<i>Хлыстов Е. А.</i> Партийные организации Забайкальской области в феврале 1917 — середине 1918 гг. в системе государственной власти. ....	80
<i>Хышиктугев О. В.</i> Проблемы внешнеэкономических отношений Монголии и Республики Бурятия. ....	84
<i>Цырендондокова А. С.</i> Итоги деятельности горсовета Улан-Удэ второго созыва. ....	88
<i>Чимитова И. З.</i> Понятие свобод человека в российском праве. ....	92
<i>Шагдурова И. Н., Алагуева И. Г.</i> Агинская степная дума. ....	96

### III. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Новикова Н. А., Каплина С. Е.</i> Китайская художественная литература и фольклор как средство межкультурного взаимодействия российских и китайских студентов, обучающихся в вузах российско-китайского приграничья. ....	102
<i>Макарова О. Г., Красикова О. М.</i> К вопросу обучения прямой и косвенной речи на занятиях по русскому языку как иностранному .....	106
<i>Маланов И. А., Цыдыпов Б. Ц.</i> Становление образовательного пространства бурятского этноса в условиях кочевого образа жизни .....	110
<i>Амагыров А. В.</i> К вопросу об особенностях воспитательной среды юридического вуза. ....	116
<i>Анциферова О. В., Колосова Т. Н.</i> Дневник педагогической практики как инновационное средство повышения профессиональной компетенции магистрантов-филологов. ....	120
<i>Бадмаева С. В.</i> Трансформация образовательного процесса в вузе: психолого-педагогические особенности. ....	125
<i>Маковецкая Ю. Г., Носкова И. В., Борченко И. Д.</i> Роль изобразительного искусства в художественно-эстетическом образовании и воспитании обучающихся на уровне основного общего образования. ....	129
<i>Бурцева Э. В., Чепак О. А.</i> Обучение иностранному языку в аспирантуре: основные проблемы и пути их решения. ....	133
<i>Ведерникова К. А., Морнов К. А.</i> Анализ структуры и критериев урока, технологий и методов обучения, применяемых в современных общеобразовательных школах. ....	140
<i>Габеева Л.Н., Хотунцев Ю. Л.</i> Формирование математической компетенции у будущих учителей начальных классов. ....	145
<i>Забелина М. Л.</i> Образ Наполеона на страницах отечественных школьных учебников. ....	150
<i>Золотоева О. Ф.</i> Экспериментальная проверка эффективности технологии обучения диалогической речи на китайском языке (социокультурный подход). ....	154
<i>Каршиганов Н. К., Отепова Г. Е.</i> Интеллектуальная игра как фактор развития критического мышления школьников. ....	159
<i>Коренева М. Р.</i> Результаты проверки уровня сформированности компенсаторных умений монолога студентов языкового вуза через описание. ....	164
<i>Кудина И. Ю., Мерзлякина И. В.</i> От «понятных картинок» к мультимедиа технологиям: средства обучения в учебном процессе. ....	168
<i>Лобова В. В.</i> Высшие женские курсы К. Н. Бестужева-Рюмина (Санкт-Петербург). ....	172
<i>Матвеева Д. Г.</i> О межкультурной профессиональной компетенции студентов неязыковых вузов. ....	176
<i>Овчинникова М. Ф., Хантаева А. А.</i> Проблемы этапа совершенствования речевых навыков в процессе обучения английскому языку в средней школе. ....	180
<i>Очирова В. М.</i> Крянев Борис Петрович — народный профессор Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова. ....	187
<i>Паликова Т. В.</i> Казанский университет в конце 90-х годов XIX в. ....	193
<i>Рогалева Г. И.</i> Профессиональное развитие молодого педагога в условиях неопределенности. ....	197
<i>Савинова Т. Б.</i> Образ китайского и корейского языков в коммуникативном сознании студентов Восточного института Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова. ....	202
<i>Саксудаева И. С.</i> Образовательная деятельность Кяхтинского краеведческого музея имени академика В. А. Обручева. ....	205
<i>Самошкина Я. С.</i> Некоторые аспекты гармоничного межкультурного взаимодействия студентов в контексте образования для устойчивого развития. ....	208
<i>Сапожжникова А. Г.</i> Транспредметная интеграция как одна из технологий духовно-нравственного воспитания младших школьников. ....	210
<i>Сидорова Т. В.</i> Использование современных активных форм и методов обучения в работе со школьниками. ....	214

<i>Соктоева Б. В., Жамьяндабаева Е. А.</i> Перспективы развития дополнительного образования детей в вузе. ....	218
<i>Суханова С. Г.</i> Летняя школа — как инструмент продвижения научного образовательного сотрудничества (на примере Хабаровского края). ....	223
<i>Тараскина Я. В.</i> К вопросу о периодизации иноязычного вузовского образования в восточных регионах России. ....	227
<i>Тармаханова А. П.</i> Применение некоторых интерактивных приемов на этапе совершенствования лексического навыка в начальной школе. ....	231
<i>Цыбикова Е. Б.</i> Трансформация дискуссионных форм работы со старшеклассниками в современной школе. ....	238
<i>Цыренжапова С. Д.</i> Воспитание национального самосознания студентов в процессе изучения иностранного языка. ....	241
<i>Цыренова С. Р.</i> Особенности процесса адаптации российских студентов в провинции Сычуань. ....	246
<i>Шишлянникова Н. П.</i> Воспитательная сила искусства и проблема общения. ....	249
<i>Юн-Хай С. А.</i> Организация учебно-исследовательской деятельности школьников: инновационные практики. ....	252

#### IV. ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<i>Бакку Патрици.</i> Школы Каландрета: ассоциативный, иммерсивный, многоязычный образовательный проект на окситанском языке. ....	257
<i>Боа Вероник.</i> Какое будущее у традиционной школы? Цифровизация, социализация, образование. ....	261
<i>Лаффитт Пьер Жоан.</i> Что мы подразумеваем под «лингвистической экологией»? ....	264
<i>Munkhbayar Baatarjav.</i> The triad's tradition in the poem by B.Yavuukhulan “where i was born”. ....	269
<i>Бритова В. Р.</i> Описание радости в корейских фразеологизмах. ....	273
<i>Брюханова А. Л.</i> Слово <i>бууса</i> как наименование недвижимого имущества в бурятском языке XVIII–XIX вв. ....	277
<i>Брюханова Ю. М.</i> Бессобытийность русской жизни, или принцип метафоричности в современной русской драме. ....	281
<i>Галданова А.</i> К вопросу о словообразовании монгольских поэтонимов (на примере произведений Б. Шүүдэрцэцэг). ....	285
<i>Гасанова Лала Тофик кызы.</i> О некоторых проблемах художественно-документальной литературы. ....	289
<i>Дашиева С. Ц.-Д.</i> Вербализация мужского образа во фразеологической картине мира (на материале бурятского, китайского и русского языков). ....	293
<i>Доржиева Г. С., Куулар А. А.</i> «Слово года» как отражение языкового сознания британцев в XXI веке. ....	297
<i>Дышенов А. В.</i> Тема любви в романе «Стекло» современного христианского писателя Бэй Цуня. ....	302
<i>Иванов С. Е., Черкун Е. Ю.</i> Австрализмы как национально-культурные маркеры идентичности в австралийском варианте английского языка. ....	305
<i>Казакова М. С.</i> Рецепция классического текста современным школьником. ....	310
<i>Омельченко Л. Н.</i> Научная школа «Функционально-смысловые типы речи»: состояние и перспективы. ....	315
<i>Сагатаева Е. П.</i> Образы детей в сборнике рассказов Г. Казачиновой «Ребята нашего аала». ....	319
<i>Санж Уранбилэг.</i> Роль переговоров на уроках иностранного языка. ....	323
<i>Серебрякова Ю. А.</i> Образ интеллектуала в бурятском историческом романе. ....	329
<i>Содномтунрэв Бархас.</i> Обогащение словарного запаса студентов с использованием идиом. ....	332
<i>Тагарова Т. Б.</i> Улигеры западных бурят как источник изучения фразеологии. ....	336

<i>Тихомирова Н. Л.</i> Некоторые вопросы лексики и грамматики русского языка в свете межкультурной коммуникации.....	341
<i>Тонтоева Т. В., Бадмаева Е. С.</i> Концептуальные пространства эрэгтэйлэг шинж и эмэгтэйлэг шинж.....	344
<i>Трубникова Ю. В.</i> Русская терминология родства: проблема владения в зеркале перевода..	348
<i>Тугулова О. Д.</i> Пространственно-временная организация фантастического многомирия в трилогии Лю Цысиня «В память о прошлом земли».....	351
<i>Ууганбаатар Ж.</i> Монгол утга зохиол дахь сэтгэл зүйн нэгэн өгүүлэмжийн уламжлал шинэчлэлийн асуудалд.....	355
<i>Хоу Синьхао.</i> Метафорические и метонимические значения прилагательного «черный» в языках разной типологической принадлежности.....	367
<i>Цыбикова В. В.</i> Традиционные мотивы в творчестве Хайцзы.....	374
<i>Цыденова Д. С., Тарасова М. И.</i> Творительный падеж в корейском языке. ....	377
<i>Цырендоржиева Б. Д.</i> Глаголы движения как средство организации текста в бурятском языке (на материале романа Ч. Цыдендамбаева «Доржи, сын Банзара»).....	381
<i>Ширапова В. Т.</i> Метафора в стихотворениях Дондока Улзытуева.....	384
<i>Шангаева Н. К.</i> Использование подкастов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции студентов-лингвистов.....	388
<i>Платицына Т. В., Базарова Н. Б.</i> Интерпретация как стратегия создания текстов туристической направленности: прикладной аспект.....	392
<i>Базарова Б. Б.</i> Корпусная лингвистика — новая лингвистическая парадигма? .....	397
<i>Эрдынеева Д. Д., Эрдынеева Д. В.</i> Толкование идеи спасения в эссе Лэнгстона Хьюза «Salvation» .....	401
<i>Халхарова Л. Ц.</i> Журнал «Байкал»: время и бремя С. Цырендоржиева. ....	406
<i>Хайдапова М. Б.-О., Тугулова О. Д.</i> К вопросу об истории китайской поэзии рабочих-мигрантов. ....	412

## CONTENTS

### I. SCIENTIFIC HERITAGE OF DORZHI BANZAROV AND THE HISTORY OF MONGOL STUDIES

<i>Dugarov V. D.</i> Dorzhi Banzarov in the works of B. S. Sanzhiev and D. B. Ulymzhiev.....	5
<i>Krivoshapova N. V.</i> Description of the “onim — onomasticon — discourse” model in the works by Dorzhi Banzarov and pridnestrovian scientists.....	9
<i>Alyoshkina K. V.</i> Life of the peoples in Central Asia described in N.M. Przhevalsky’s expedition materials. ....	13
<i>Semushev I. N.</i> Mongolian studies at Buryat pedagogical institute in 30-40s of the XXth century	18
<i>Vasilenko V. A., Kuzmin Yu. V., Polyanskaya O. N.</i> Issues of world and Russian Mongol studies: handbook of world Mongol studies creation.....	23

### II. SOCIOCULTURAL PROCESSES IN INNER ASIA: HISTORY AND MODERN TIME

<i>Akhmadulina S. Z., Ochirov A. A.</i> Reasons for emerging and spreading new religions.....	28
<i>Aiushieva I.G.</i> Establishment of Russian trade in Mongolia (on materials of general consul Ya. P. Shishmarev’s works).....	33
<i>Batomunkueva S. R.</i> On Buddhist monastic robe. ....	36
<i>Borisova N. M.</i> Ethnic newspaper “Kyym”: language and intercultural communication.....	39
<i>Boronova M. M.</i> In the context of post-soviet market transformations.....	42
<i>Vinokurova A. V., Ardalyanova A. Yu.</i> Republic of Buryatia: current trends in regional development (based on sociological research).....	46
<i>Vologdina K. V.</i> Gas supply contract and its legal types in Russia, Mongolia and China: comparative legal analysis. ....	50
<i>Gao Jianguo</i> Therapeutic diet as a socio-cultural component of Chinese traditional medicine... ..	53
<i>Galdanov G.A.</i> History of Soviet-Mongolian economic cooperation in 1970s-1980s.....	57
<i>Dorzhu Z.Yu., Mongush I.I.</i> The lama issue in the period of the Tuvan people's republic (1921–1944).....	61
<i>Merzlyakova I.S.</i> Central cultural theme and language of ethno-national society. ....	65
<i>Murzina E.A.</i> Legal regulation of juvenile labor under the legislation of Russia and Mongolia (comparative analysis).....	68
<i>Radnaeva E.L., Salikhov R.N.</i> Illicit drug-trafficking through computer technologies (internet network).....	73
<i>Surzhko A.V.</i> International relations of Krasnoyarsk state technical university with far east countries in the end of the 1980s — 1990s.....	77
<i>Khlystov E.A.</i> Trans-Baikal region party organizations in the system of state power in February 1917 — mid-1918.....	80
<i>Khyshiktuev O.V.</i> Issues of foreign economic relations of Mongolia and the Republic of Buryatia. ....	84
<i>Tsyrendondokova A.S.</i> Outcomes of Ulan-Ude city Council for II Convocation .....	88
<i>Chimitova I.Z.</i> Concept of human freedoms in Russian law .....	92
<i>Shagdurova I.N., Alagueva I.G.</i> Aginskaya steppe дума.....	96

### III. HISTORY OF EDUCATION AND CONTEMPORARY PEDAGOGICAL RESEARCH

<i>Novikova N. A., Kaplina S. E.</i> Chinese imaginative literature and folklore as a means of intercultural interaction between Russian and Chinese university students from Russian-Chinese cross-border regions.....	102
<i>Makarova O.G., Krasikova O.M.</i> On teaching direct and indirect speech at the classes of Russian as a foreign language .....	106

<i>Malanov I. A., Tsydyrov B. Ts.</i> Formation of the educational space of the Buryat ethnic group in the conditions of a nomadic lifestyle.....	110
<i>Amagyrov A.V.</i> To the question of educational environment features at Law school.....	116
<i>Antsiferova O.V., Kolosova T. N.</i> For improving professional competence of master's degree students — philologists.....	120
<i>Badmaeva S.V.</i> Educational process transformation at the university: psychological and pedagogical aspects.....	125
<i>Makovetskaya Yu.G., Noskova I.V.</i> Role of fine arts in art and aesthetic education of students at basic general education level.....	129
<i>Burtseva E.V., Chepak O.A.</i> Key problems and ways to solve them.....	133
<i>Vedernikova K.A., Mornov K.A.</i> Analysis of the structure and criteria of the lesson, technologies and teaching methods used in modern general education schools.....	140
<i>Gabeeva L.N., Khotuntsev Yu.L.</i> Developing mathematical competencies in future primary school teachers.....	145
<i>Zabelina M.L.</i> Image of napoleon on the pages of Russian school textbooks.....	150
<i>Zoltoeva O.F.</i> Chinese dialogic speech teaching technologies (sociocultural approach): experimental verification of effectiveness.....	154
<i>Karshiganov N.K., Otepova G.E.</i> Intellectual game as a factor for developing critical thinking among schoolchildren's.....	159
<i>Koreneva M.R.</i> Results of testing developing monologue compensatory skills through description among university foreign language students.....	164
<i>Kudina I.U., Merzlikina I.V.</i> From simple pictures to multimedia technologies: educational tools.....	168
<i>Lobova V.V.</i> Higher women's courses of K. N. Bestuzhev-Ryumin (St. Petersburg).....	172
<i>Matveeva D.G.</i> Student's cross-cultural professional competence.....	176
<i>Ovchinnikova M.F., Khantaeva A.A.</i> Challenges in improving speech skill stage in the process of teaching English at secondary school.....	180
<i>Ochirova V.M.</i> Kryanev Boris Petrovich — people's professor at Dorzhi Banzarov Buryat State University.....	187
<i>Palikova T.V.</i> Kazan university in the late 90s of the XIXth century.....	193
<i>Rogaleva G.I.</i> Young teacher professional development in conditions of uncertainty.....	197
<i>Savinova T.B.</i> Image of the Chinese and Korean languages in communicative consciousness among students of Oriental Studies Institute of Dorzhi Banzarov Buryat State University.....	202
<i>Saksudaeva I.S.</i> Educational programs at Kyakhta museum of local lore named after academician V.A.Obruchev.....	205
<i>Samoshkina Ya.S.</i> Some aspects of harmonious intercultural activities among students in the context of education for sustainable development.....	208
<i>Sapozhnikova A.G.</i> Transsubject integration as one of technologies in spiritual and moral education among primary schoolchildren.....	210
<i>Sidorova T.V.</i> Contemporary active teaching technologies and methods for working with schoolchildren.....	214
<i>Soktoeva B.V., Zhamyandabaeva E.A.</i> Extracurricular activities for teenagers at higher school: prospects and policies.....	218
<i>Sukhanova S.G.</i> Summer school as an instrument for promoting scientific educational cooperation (the Khabarovsk region).....	223
<i>Taraskina I.V.</i> To the question of foreign language teaching periodization in eastern regions of Russia.....	227
<i>Tarmakhanova A.P.</i> Applying some interactive techniques at the stage of improving vocabulary skills at primary school.....	231
<i>Tsybikova E.B.</i> Transforming discussion activities with high school students in a modern school.....	238
<i>Tsyrenzhapova S.D.</i> Upbringing of students' national self-consciousness in the process of foreign language studying.....	241

<i>Tsyrenova S.R.</i> Specific features in Russian students' adaptation process in Sichuan province...	246
<i>Shishlyannikova N.P.</i> Educational power of art and communication problem.....	249
<i>Yun-Khai S.A.</i> Organization of educational and research activities with school children: innovative practices.....	252

#### IV. LANGUAGE AND LITERATURE SPACE: HISTORY AND MODERN TIMEIV

<i>Baccou P.</i> Calandreta schools: associative, immersive, multi-language educational project in the Occitan language .....	257
<i>Boy V.</i> What is the future of a traditional school? Digitalization, socialization, education.....	261
<i>Laffitte P.J.</i> What do we mean by “linguistic ecology”? .....	264
<i>Munkhbayar Baatarjav.</i> The triad's tradition in the poem by B. Yavuukhulan “where I was born”.....	269
<i>Britova V.R.</i> Description of happiness in Korean idioms.....	273
<i>Bryukhanova A.L.</i> Word “buusa” as the name for immovable property in the Buryat language of the XVIII–XIXth centuries.....	277
<i>Bryukhanova Yu.M.</i> “Zero” eventfulness of Russian lifestyle or metaphor principle in modern Russian drama.....	281
<i>Galdanova A.</i> To the issue of Mongolian poetonym word-formation (on the example of the works by B. Shuudertsetseg) .....	285
<i>Gasanova L.T.</i> Some issues of fiction and non-fiction literature .....	289
<i>Dashieva S.Ts.-D.</i> Verbalization of male image in phraseological picture of world (on the Buryat, Chinese and Russian languages) .....	293
<i>Dorzhiya G.S., Kuular A.A.</i> “Word of the year” as a reflection of the language consciousness of the British in the XXI century.....	297
<i>Dyshenov A.V.</i> Love theme in novel “glass” by contemporary Christian writer Bei Tsun.....	302
<i>Ivanov S.E., Cherkun E.Yu.</i> Australianisms as national and cultural identity markers in Australian English.....	305
<i>Kazakova M.S.</i> Classic text reception by modern student.....	310
<i>Omelchenko L.N.</i> Scientific school “functional-semantic types of speech”: state and prospects..	315
<i>Sagataeva E.P.</i> “The guys of our aal” .....	319
<i>Sanj Uranbileg.</i> Role of negotiations at foreign language classes .....	323
<i>Serebryakova Yu.A.</i> Intellectual person image in Buryat historical novel.....	329
<i>Sodnomtunrev Barkhas</i> Enriching students' vocabulary using idioms .....	332
<i>Tagarova T.B.</i> Uligers of western Buryats as source of phraseology study.....	336
<i>Tikhomirova N.L.</i> Some questions of Russian vocabulary and grammar in the light of intercultural communication.....	341
<i>Tontoeva T.V., Badmaeva E.S.</i> Conceptual spaces “eregteileg shinzh” and “emegteileg shinzh”.	344
<i>Trubnikova Yu.V.</i> Russian terminology of relationship: problem of ownership in the mirror of translation.....	348
<i>Tugulova O.D.</i> Space-time organization of the fantasy multiple world in Liu Cixin's trilogy “In memory of the past of the earth”.....	351
<i>Uuganbaatar J.</i> To the question of traditional reform of psychological behavior in Mongolian literature.....	355
<i>Xinhao Hou</i> Metaphorical and metonymic meanings of the adjective “black” in languages of different typological affiliation.....	367
<i>Tsybikova V.V.</i> Traditional motives in Haizi's work.....	374
<i>Tsydenova D.S., Tarasova M.I.</i> Instrumental case in Korean language.....	377
<i>Tsyrendorzhiya B.D.</i> Motion verbs as a means of organizing text in the Buryat language (on the material of the novel by C. Tsydendambayev “Dorji, son of Banzar”).....	381
<i>Shirapova V.T.</i> Metaphor in poems by Dondok Ulzytuev.....	384

<i>Shangaeva N.K.</i> Use of podcasts in developing linguo-cultural competence among linguistics students.....	388
<i>Platitsyna T.V., Bazarova N.B.</i> Interpretation as a strategy for creating tourist-oriented texts: applied aspect.....	392
<i>Bazarova B.B.</i> Corpus linguistics — a new linguistic paradigm?.....	397
<i>Erdyneeva D.D., Erdyneeva D.V.</i> Interpreting of the idea of salvation in Langston Hughes' essay «Salvation».....	401
<i>Khalkharova L. Ts.</i> Journal “Baikal”: time and burden of S. Tsyrendorzhiev.....	406
<i>Khaidapova M. B.-O., Tugulova O.D.</i> On the history of Chinese migrant worker poetry .....	412

Научное издание

# БАНЗАРОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

*Материалы международной научной конференции, посвященной  
200-летию со дня рождения Д. Банзарова и 90-летию БГПИ — БГУ  
(Улан-Удэ, 30–31 марта 2022 г.)*

В ДВУХ ЧАСТЯХ

Часть 2

Редактор Е. И. Борисова

Дизайн обложки А. Б. Дашиевой

Компьютерная верстка Н. Ц. Тахинаевой

Свидетельство о государственной аккредитации  
№ 2670 от 11 августа 2017 г.

Подписано в печать 27.06.2022. Формат 70x108 1/16.  
Усл. печ. л. 36,8. Уч.-изд. л. 31.84. Тираж 150. Заказ 94.  
Цена свободная

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
gio@bsu.ru

Отпечатано в типографии Издательства БГУ  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-Батора, 3а