

В. Ф. Габдулхаков



АНТРОПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Академия наук Республики Татарстан
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В. Ф. Габдулхаков

**АНТРОПОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

Монография

Казань, 2025

УДК 378.1
ББК 74.48
А72

Рецензенты

Ф. Ф. Харисов,

доктор педагогических наук,
профессор Казанского федерального университета (Россия)

М. П. Жигалова,

доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного
технического университета (Беларусь)

В. Ф. Габдулхаков

Антропология и технология развития языковой личности в цифровую эпоху: монография. – Казань: Издательство Академии наук Республики Татарстан, 2025. – 231 с.

ISBN 978-5-9690-1116-10

В монографии раскрываются антропология и технология формирования языковой личности в цифровую эпоху: демонстрируются результаты анализа поликультурных, лингводидактических, цифровых условий развития личности; делается анализ особенностей технологизации процесса развития языковой личности. В книге доказывается, что антропология детства должна учитывать ведущий тип деятельности ребенка – игровую деятельность, роль в этой деятельности двух сфер – сферы сознаваемой и сферы неосознаваемой деятельности, особенности проявления этих сфер в разных поликультурных условиях. Процесс проектирования работы по развитию языковой личности в цифровую эпоху должен учитывать теорию и практику поликультурного образования, особенности реализации национально-культурного кода, степень энтропии и негэнтропии языковой личности в образовательном процессе. Книга адресована специалистам в области антропологии педагогического образования, научным работникам, педагогам-исследователям.

ISBN 978-5-9690-1116-10

© Габдулхаков В.Ф., 2025

Содержание

Предисловие	4
Глава 1. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	
1.1. Антропология поликультурного образования и лингводидактика	5
1.2. Языковая личность и искусственный интеллект	6
1.3. Anschauung Иммануила Канта и технологизация познавательного процесса	7
Глава 2. АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Игра как ведущий тип деятельности дошкольника	12
2.2. Сознаемое и несознаемое в деятельности воспитанников	22
2.3. Поликультурное (трехязычное) развитие детей в национально-региональных условиях России	26
Глава 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1. Сравнительная характеристика подготовки учителей к работе в поликультурной среде в разных странах	38
3.2. Билингвальное образование в Татарстане	46
3.3. От государственного языка к национально-культурному коду	61
Глава 4. КУЛЬТУРНЫЙ КОД В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ	
4.1. Генетический культурный педагогический код России	76
4.2. Тенденции развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия	81
4.3. Культурный код в семейных традициях	90
Глава 5. ЭНТРОПИЯ И НЕГЭНТРОПИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
5.1. Развитие исторической памяти у будущих педагогов дошкольного образования в двуязычной среде университета	107
5.2. Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преемственности дошкольного и начального образования	123
5.3. Технологии противодействия энтропии языковой личности	135
Глава 6. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ	
6.1. Логичность русской речи детей в условиях многоязычия	149
6.2. Формирование культурно-исторических понятий в детской многоязычной среде	162
6.3. Технология адаптации дидактических материалов в условиях билингвизма	177
Глава 7. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ	
7.1. Структурные особенности эпистолярной прозы Ф. И. Тютчева	208
7.2. Коммуникативная интерпретация сказок Ф. М. Достоевского	213
7.3. Обучение смысловой организации речи на основе рассказов А. П. Чехова	218
Заключение	229
Литература по теме исследования (отдельные монографические издания автора)	230

Предисловие

Цифровая эпоха изменяет структуру языковой личности: теперь личность проявляется не только в языке и окружающем мире, но и в цифровом содержании, в виртуальной реальности. Иногда цифровой мир и его содержание (искусственный интеллект, нейросети, цифровые платформы) становятся для личности более значимыми, чем мир реальный с живыми людьми и их человеческими отношениями. Цифровой мир конкурирует с миром антропологическим (человеческим) и в плане интеллектуальной, научной, образовательной, культурной творческой самореализации личности.

Надо признать, что цифровое содержание теперь существенно влияет и на творчество, креативность. Американский изобретатель и предприниматель Стив Джобс обращал внимание на то, что в цифровом мире творчество, креативность – это соединение множества частей между собой. Если вы спросите творческих, креативных людей, как они сделали что-то, они почувствуют себя немного виноватыми, потому что в их понимании они ничего не делали, а просто увидели картинку. Для них это абсолютно очевидно, потому что они смогли связать между собой совершенно не связываемые, на первый взгляд, вещи, разный опыт и синтезировать новые продукты (Стив Джобс. Человек – легенда. Москва, 2016).

В то же время цифровой мир негативно влияет на антропологию (природу) языковой личности: существенно деградируют когнитивные, регуляторные функции человека (особенно ребенка дошкольного и младшего школьного возраста). Это проявляется в речевой деятельности: речь становится бедной, нелогичной, несвязной, синтаксически и стилистически неорганизованной. Как этому противостоять, какие технологии использовать – попытаемся ответить в этой монографии.

Данная монография продолжает развитие идей, высказанных в книге «Технология оценки эффективности поликультурного образования», опубликованной в 2024 г. (см.: Габдулхаков В.Ф. Технология оценки эффективности поликультурного образования. Казань, 2024). Поэтому отдельные фрагменты монографии (в новом издании) повторяются, уточняются и дополняются.

Всё содержание монографии состоит из статей, опубликованных в разных журналах: «Народное образование», «Известия Российской академии образования», «Современное дошкольное образование», «Новое в психолого-педагогических исследованиях», «Школьные технологии», «Русский язык и литература» и др., в научных изданиях Всероссийского профессорского собрания; в зарубежных монографических публикациях США, Англии, Голландии, Германии, Беларуси, Казахстана. На эти материалы в текстах приводятся специальные ссылки (для цитирования).

Рекомендации, сделанные по результатам проведенных исследований, ориентированы на реализацию Национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года (см.: Программа «Приоритет 2030». Программа действует на основании постановления Правительства от 13.05.2021 № 729 в рамках национального проекта «Наука и университеты»).

Габдулхаков Валерьян Фаритович,
член-корреспондент Академии наук Республики Татарстан,
доктор педагогических наук, профессор

Глава 1.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

1.1. Антропология поликультурного образования и лингводидактика*

Антропология развития языковой личности непосредственно связана с лингводидактикой. Лингводидактика поликультурного образования – это общая теория обучения языку, раскрывающая особенности формирования языковой личности в условиях билингвальной и поликультурной среды.

Социальные коммуникации в Татарстане очень связаны с проблемами государственного двуязычия (русско-татарского, татарско-русского): одни быстрее социализируются на татарском языке, другие – на русском.

В решении проблем формирования языковой личности мы исходим из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в детском саду, школе и вузе не два, а три, иногда четыре языка (татарский, русский, английский, китайский) на уровне активного говорения, – с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, – с другой стороны. Татарский и русский языки являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары, и русские. В то же время усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного или двух иностранных языков (английского или китайского).

Нескоординированное изучение трех-четырех языков, когда на занятиях по русскому языку ребенок знакомится с именем существительным, на английском – с глаголом, на китайском – с порядком слов в предложении, а на татарском – с особенностями прилагательных, отрицательно сказывается на результатах освоения всех четырех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой) (Габдулхаков, 1998).

Языковую личность XXI века мы определяем как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным, гражданским и патриотическим сознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенциями, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям (Габдулхаков, 2005).

Возрождение образования в Татарстане чаще связывают с возрождением национальной школы, родного (татарского) языка и национальной культуры. Русско-татарское двуязычие имеет государственный статус, закрепленный законом и

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века / Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Москва, 2005. 288 с.

конституцией республики. Мы считаем, что двуязычие – благо, межкультурная компетенция – показатель особого типа культуры человека XXI века. Однако количество людей, реально владеющих татарским языком как средством общения, неумолимо сокращается.

Сейчас становится очевидным, что современная модель педагога должна иметь новые характеристики и компетенции. Традиционные компетенции (Габдулхаков, Исламшин, 2005; Концепция формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года, 2021) должны быть переосмыслены. Новая модель педагога должна быть ориентирована на междисциплинарность, на инжиниринг методической деятельности, на приобретение дополнительных квалификаций, освоение новых компетенций, связанных в первую очередь с использованием возможностей искусственного интеллекта, методов, приемов и средств развивающейся нейросети. Современный педагог должен обладать культурой взаимодействия с искусственным интеллектом, педагогическими технологиями эффективного использования возможностей нейросети в методической и учебно-воспитательной работе.

Литература

- Габдулхаков В.Ф. Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций. – Казань, 1998. – 208 с.
- Габдулхаков В.Ф. Теория обучения. / Д.З. Ахметова, В.Ф. Габдулхаков. – Казань, 2005. – 128 с.
- Габдулхаков В.Ф., Исламшин Р.А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. - Москва, 2005. - 288 с.
- Концепция формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года – от 08.11.2021 г., № 1056.
- Габдулхаков В.Ф. Антропология детства в цифровую эпоху - 2025. – Казань: Изд-во Академии наук Республики Татарстан, 2025. – 140 с.

1.2. Языковая личность и искусственный интеллект*

Искусственный интеллект через разнообразные функции нейросети активно используется в современной жизни (личной, профессиональной, образовательной, финансовой и др.). Если молодое поколение воспринимает новые возможности нейросети с оптимизмом, то пожилое – с тревогой. И действительно, нейросеть легко справляется с задачами, которые требовали раньше больших интеллектуальных и временных затрат. Это нравится молодым, особенно детям, школьникам, студентам. Педагоги же среднего возраста с трудом ломают сложившиеся механизмы интеллектуальной деятельности и с недоверием воспринимают результаты быстрой работы искусственного интеллекта. Педагогов раздражает, когда упражнения, направленные на развитие интеллекта, мышления, речи,

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. О взаимодействии педагога и ребенка с искусственным интеллектом. // Антропология детства в цифровую эпоху. Казань, 2025.

ребенок, обратившись к нейросети, “выполняет” моментально. В результате педагогические цели не достигаются, а запретительные меры почти не действуют.

С точки зрения антропологии детства, понятно, что перекладывание человеческих функций на искусственный интеллект негативно влияет на развитие ребенка (на его интеллект, мышление, речь и т.д.). Но и игнорировать возможности постоянно развивающейся нейросети теперь уже нельзя: она позволяет решать многие задачи (в том числе образовательные, исследовательские, методические) быстро и эффективно. С помощью сервисов нейросети можно: генерировать изображения, презентации, текст, музыку; создавать учебные видеоролики; преобразовывать текст в речь; улучшать звучание аудиофайлов; готовить статьи (эссе), курсовые и дипломные работы; создавать исследовательские и творческие проекты. Современный антиплагиат не всегда квалифицирует результат работы нейросети как нечеловеческий. И в этом слабость (наверно, временная) искусственного интеллекта.

Таким образом, антропоцентрическая модель педагога должна иметь новые цифровые характеристики. Традиционные характеристики (см.: Концепция формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года, 2021) должны быть трансформированы с учетом цифровой реальности. И, конечно, антропоцентрическая модель педагога должна быть ориентирована на междисциплинарность, менторинг профессиональной деятельности. Эта деятельность должна быть связана с освоением цифровых компетенций, ориентированных на использование искусственного интеллекта, технологий геймификации и средств нейросети. Современная антропология педагогического образования должна быть направлена на формирование культуры взаимодействия педагога и воспитанника с искусственным интеллектом, с технологиями эффективного использования возможностей нейросети в методической, учебно-воспитательной, развивающей работе.

Литература

- Габдулхаков В.Ф., Исламшин Р.А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. - Москва, 2005. - 288 с.
- Концепция формирования культурной компетенции личности в Республике Татарстан до 2030 года – от 08.11.2021 г., № 1056.

1.3. *Anschauung* Иммануила Канта и технологизация познавательного процесса*

Слово *Anschauung*, использованное Иммануилом Кантом (в его книге «Критика чистого разума»), означает в переводе с немецкого языка не «воззрение» или «созерцание» (как это дается во многих русских источниках), а «наглядное

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. *Anschauung* Иммануила Канта и технологизация познавательного процесса. / Доклад на конференции «Потенциал науки, образования и культуры в развитии цифрового поколения». Международная научно-практическая конференция 21.11.2024. Казань АН РТ, 2024.

представление». Такое толкование радикально меняет понимание «природы деятельностного бытия индивида», «сущности процесса познания как синтеза чувственности и рассудка» (Кант, 2020; Kant And The Meaning Of The Anschauung, 2024). Отсюда и технология познания в истории зарубежных теорий рассматривается преимущественно как познание «трансцендентального субъекта», а не как совокупность методов и средств, обеспечивающих гарантированный результат (Kant And The Meaning Of The Anschauung, 2024).

Известно, что само слово *технология* произошло от сложения двух древнегреческих слов τέχνη (искусство или мастерство) и λόγος (слово или мысль) (Бодичева, 2015; Габдулхаков, 2022). Интерпретация этого слова в древнегреческих трактатах, в философских и педагогических исследованиях позднего периода постоянно углублялась и развивалась. Если в начале эта интерпретация ограничивалась коммуникацией двух и более субъектов общения, то сейчас она вышла на категории взаимодействия внутренних «Я» (души педагога и души воспитанника).

При этом если вербальный (внешний) смысл этого слова изначально был связан с искусством передачи мысли, мастерством воздействия слова на сознание (или подсознание, душу) собеседника, то философский, психологический (внутренний) смысл больше связан не с искусством воздействия, а с искусством взаимодействия двух «Я». У многих писателей и поэтов это слово приобретало метафорический смысл. К ним относятся Бертольд Ауэрбах («Музыка – единственный всемирный язык, на нем душа говорит с душою»), Михаил Лермонтов («Ночь тиха. Пустыня внемлет Богу, и звезда с звездою говорит»). У ученых (Иммануила Канта, В.М. Бехтерева, К.Д. Ушинского и многих современных философов и психологов) слово *душа* употреблялось и употребляется как понятие, научный термин или предмет научного исследования (Кант, 2024; Хочуев, Хубиев, 2014; Юсупов, 2024; Мезенцева, 2018).

Иначе говоря, созерцательная наглядность (*Anschauung*) больше связана с пониманием технологизации познания не через метафорические образы, а через наглядный алгоритм анализа познавательного состояния (чувственности), рассудка и разума, воздействия и взаимодействия души субъектов познавательного процесса (Kant And The Meaning Of The Anschauung, 2024; Хочуев, Хубиев, 2014; Юсупов, 2024; Мезенцева, 2018). Современные психологические исследования показывают, что познавательные состояния, которые переживает обучающийся, имеют сложный характер и непосредственно связаны с его познавательной деятельностью, с развитием у него познавательных потребностей и мотивов (Юсупов, 2024; Баянова, 2020).

Таким образом, технологизацию познавательного процесса необходимо изучать в первую очередь через деятельность. Тем более что деятельностная (компетентностная) парадигма лежит в основе стандартов, программ дошкольного, школьного и высшего образования (Мезенцева, 2018, Габдулхаков, 2022; Камалеева, Гильманшина, Ноздрина, Массарова, 2023; Гильмеева, Камалеева, Левина, Масленникова, Мухаметзянова, Никулин, Шархемуллина, 2019).

Вопрос о том, как реализуется деятельность в образовательном процессе вузов, стал предметом нашего исследования.

Проблема в том, что одни педагоги понимают технологизацию как последовательную реализацию методов и средств воздействия на обучающегося, другие как эффективную форму взаимодействия обучающего и обучающегося. По умолчанию, и те, и другие ориентируются на гарантированный результат. Но у первых этот результат сомнительный, а у вторых, если не гарантированный, то достаточно высокий.

Цель исследования: проанализировать психологические и педагогические закономерности технологизации познавательного процесса в вузах в течение пяти лет (2019-2024 гг.).

Методы исследования: анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, математическая обработка результатов.

Результаты исследования

Исследование проводилось в 2019-2024 г. В эксперименте участвовали университеты г. Казани. Достоверность обеспечивалась репрезентативной выборкой: было задействовано 164 преподавателя, 1532 студента.

В ходе эмпирического исследования было установлено, что, несмотря на то, что все преподаватели разрабатывают на основе деятельностных (или компетентностных) стандартов рабочие программы дисциплин (РПД), используют при этом матрицы компетенций, определяют уровни компетенций (высокий, средний, низкий) и даже реализуют всё это в цифровых образовательных ресурсах (ЦОРах), почти никто из них (94% опрошенных) не смог вразумительно ответить на вопрос, из чего состоит деятельность (познавательная, интеллектуальная, мыслительная, коммуникативная, нравственная и др.) и как её развивать на лекциях, семинарах, практиках.

В процессе наблюдений за подготовкой и проведением занятий в онлайн или оффлайн форматах было установлено, что большинство преподавателей (91%) на самом деле используют методы и приемы воздействия на обучающихся и лишь около 10% преподавателей тяготеют к формам взаимодействия. Иначе говоря, у большинства преподавателей нет установок на личностный контакт, рефлексия, эмпатию, сотрудничество и сотворчество. Объясняется это просто: такие формы требуют больших волевых усилий, энтузиазма и, конечно, серьезной подготовки. Получается, что в образовательном процессе вузов технологизация (в том виде как её понимали И. Кант, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.) до сих пор не сформирована. И даже там, где она просматривается, очевидны методологические и методические просчеты в реализации структуры познавательной деятельности обучающихся.

Дело в том, что в структуре любой деятельности просматривается четыре фазы: мотивация, анализ, упреждающий синтез, интериоризация и экстериоризация.

Иначе говоря, технологично организованная познавательная деятельность студента должна быть мотивирована, то есть студент должен (под влиянием преподавателя) проявить интерес к познанию. Понятно, что мотив может возникнуть и по принуждению, под страхом получить неудовлетворительную оценку или просто из-за жестких требований преподавателя. Однако, наши эксперименты показывают, что продуктивным является мотив, связанный с возбуждением интереса: именно этот мотив провоцирует подсознательный анализ материала, его упреждающее синтезирование, осмысление и проговаривание.

Преподавателям надо понимать, что анализ и синтез происходят только под влиянием хорошо организованной мотивации. Синтез как механизм соединения расчлененного материала интересен тем, что он имеет упреждающий характер, то есть студент еще ничего не сказал, а в подсознании у него уже готов правильный ответ.

Все проблемы возникают на четвертой фазе. В предметных методиках эту фазу называют фазой говорения и речевого контроля, в педагогической психологии фазой экстериоризации и интериоризации. Методисты знают, что до 80% ошибок, которые делает обучающийся, спровоцированы речевым контролем – страхом ошибиться.

Методисты говорят о проблемах отрицательного действия контроля: этот механизм контролирует процесс речепорождения и часто его подавляет, особенно если преподаватель и сам его усиливает вставками типа «думай, что говоришь», «неправильно сказал» и т.д.

Поэтому в образовательном процессе необходимо создавать условия для полной самореализации личности, когда студент знает, что ему дадут выговориться, его уважают, с ним считаются и никто его не прервет и не остановит, а преподаватель понимает, что для исправления ошибок должна быть создана другая ситуация, ситуация объективной оценки, но без личностного унижения и дискредитации.

Психологи тоже говорят об этой фазе, подчеркивая сложность механизмов интериоризации и экстериоризации, их параллельность (и непараллельность), взаимообусловленность и произвольность. И действительно, когда студент переводит внутренние действия (мысли) во внешние (в слова) у него под влиянием собеседника или каких-либо ассоциативных связей одновременно происходит и механизм перевода внешних действий (слов) во внутренние (мысли). Любое вмешательство в эти механизмы извне ведет к разрушению механизмов анализа, упреждающего синтеза и к подавлению мотивации – желания говорить и участвовать в познавательном процессе.

Проведенное в течение пяти лет (2019-2024 гг.) исследование показало, что, несмотря на широкое внедрение в вузах инновационных технологий, авторских проектов, цифровых платформ и перспективных решений, степень технологизации (как формы взаимодействия преподавателя и студента) неуклонно снижается.

Эта закономерность имеет, к сожалению, отрицательную динамику и проявляется в снижении мотивации (интереса к познанию), в отсутствии способности что-то проанализировать, дать оценку, порассуждать, резюмировать и т.д.

Выводы

Результаты исследования убеждают в том, что Anschauung как форма (технология) наглядного представления механизмов познавательного процесса должна быть переосмыслена в категориях деятельности.

В методиках преподавания дисциплин наглядность технологизации познавательного процесса должна быть проработана с точки зрения механизмов мотивации, анализа, упреждающего синтеза, коммуникативной, интеллектуальной, нравственной самореализации личности обучающегося.

Технологизация должна стать конкретным понятием, отражающим реальный процесс познания через дидактические материалы, учебно-методические пособия, цифровые ресурсы.

Литература

- Кант, И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н.О. Лосского. — М.: Академический проект, 2020. - 567 с. - (Философские технологии. Классическая немецкая философия).
- Kant And The Meaning Of The Anschauung. URL <https://kantwesley.com/Features/KantAnschauung.pdf> (Дата обращения 17.11.2024).
- Бодичева, Л.В. Технологизация образовательного процесса при реализации компетентного подхода в обучении. // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. - С. 101-103.
- Габдулхаков, В.Ф. Технология исследовательски-ориентированного обучения связной речи детей-билингвов. / Габдулхаков, В.Ф., Яшина О.В., Зиннурова А.Ф. // Журнал «Современное дошкольное образование». – 2022. – № 3(111). – С. 36–47. DOI: 10.24412/1997-9657-2022-1109-36-47
- Хочуев, И.Ч., Хубиев, Б.Б. Концептуальные основы теории познания в философском наследии И. Канта. // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. - № 37. – С. 23-25.
- Юсупов, М.Г. Познавательные состояния человека. // Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. – Казань, 2024. – 48 с.
- Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.
- Баянова, Л.Ф. Психология развития культурной конгруэнтности в образовательной среде. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 268 с.
- Габдулхаков, В.Ф. Педагогические условия технологизации обучения в системе непрерывного образования. / Габдулхаков В.Ф., Володин С.А., Зиннурова А.Ф., Егорова З.Р., Павлова Л.Д. // Журнал «Школьные технологии». – 2022. - № 1. – С. 97-103.
- Камалеева, А.Р., Гильманшина, С.И., Ноздрина, Н.А., Массарова, Е.О. Современное состояние технологизации образовательного процесса: анализ и адаптация. // Педагогический журнал. - 2023. - Т. 13. - № 12А. - С. 524-530. DOI: 10.34670/AR.2024.69.89.048
- Когнитивное моделирование в системе высшего образования в условиях цифровизации / Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Никулин С.Г., Шархемуллина Р.Р. / Под редакцией В.Ш. Масленниковой. - Казань: ИП-ПСП, 2019. - 156 с.

Глава 2.

АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Игра как ведущий тип деятельности дошкольника*

В 2013 г. в России был принят новый стандарт дошкольного образования (Федеральный стандарт, 2013). Реализация стандарта предполагает использование в образовательном процессе игры. Опора на игровую деятельность как ведущий тип деятельности признавалась в российской системе дошкольного образования, начиная с работ Л.С. Выготского (Выготский, 1931). Это 20-е – 30-е годы XX века. Однако концептуального обоснования практика дошкольного образования с этих позиций до сих пор не получала.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского стала методологической базой для обоснования игры как ведущего типа деятельности для детей дошкольного возраста, и она по своей сути не противоречит методологии STEM или STEAM. Основные положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского сводятся к следующему: основой психического развития человека выступает качественное изменение деятельности человека; в основе психического развития человека лежит обучение и воспитание; исходной формой деятельности является развернутое выполнение этой деятельности во внешнем (социальном, коллективном) плане; психологические новообразования производны от интериоризации исходной формы его деятельности; знаковые и символические системы играют существенную роль в процессах интериоризации; единство интеллектуальной и эмоциональной сфер имеет важное значение для деятельности сознания человека [1].

Игра признаётся как ведущий тип деятельности ребенка: игра содержит в себе культурный код детского развития (Эльконин, 1978) [6]. Таким образом, игра способна активизировать изменение деятельности ребенка, выводить ребенка на внешний (или коллективный) план, ускорять процессы интериоризации, активизировать интеллект и эмоции. Разные аспекты игры и подготовки к её проведению представлены в ранее опубликованных материалах (Valerian F. Gabdulchakov, 2011, 2014a, b, c, d) [16, 17, 18, 19].

Необходимость игры в дошкольном и школьном возрасте признавали многие русские ученые-педагоги XX в. (Макаренко, 1987), (Сухомлинский, 1981), (Занков, 1978) и др. [2, 3, 4]. Однако на практике неофициальной нормой воспитания были жестокость и детское насилие. Они существовали в форме разнообразных наказаний и в семье, и в детских садах. Взрослые могли подвергнуть ребёнка телесным наказаниям, запереть в комнате и т.д. Только в 2013 г. особый статус детства и опора на игровую деятельность были утверждены в

* Для цитирования: Valerian F. Gabdulchakov (2016) Teacher's Readiness to Work with Children while Playing. Journal: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233. Pp. 175-180. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.188. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.188>

Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Федеральный стандарт, 2013).

В европейской системе дошкольного образования необходимость игровой деятельности была осознана тоже после работ Л.С. Выготского, но на практике стала осуществляться в детских садах намного раньше, чем в России. В настоящее время эта деятельность определяет содержание и цели образования в детских садах многих стран (Faulkner, Coates, 2013; Hunter, Walsh, 2014; Hoyte, Torr, Degotardi, 2015) [7, 8, 9].

Материалы и методы исследования

Материалом исследования стали детские сады г. Казани (Республика Татарстан, Российская Федерация). Работа с ними проходила в период с 1990 по 2019 гг. Методами исследования были наблюдение, анализ, математическая обработка эмпирического материала, проектирование технологий игровой деятельности.

Результаты

Российский стандарт принял новую концепцию – концепцию детства, согласно которой ребенок должен прожить (или пережить) в дошкольный период мир детства. Мир детства – это игра. Ребенок учится познавать окружающий мир через игру. Педагоги теперь не должны воспринимать ребенка как маленького школьника или труженика, они должны научиться видеть в нём ребёнка.

Таким образом, прежняя парадигма дошкольного образования ориентировалась на личность ребенка как личность сознательную, личность будущего труженика. Новая парадигма развивает философию детства, где актуальны и культурно-историческая концепция, и концепция деятельностьная (Веракса Л.М., 2014) [22]. Средством реализации этих концепций выступает игра. Если в прежних формах деятельности воспитателя и ребенка доминировали элементы общественно полезного труда, трудового воспитания, приобщающие детей к миру взрослых, то в новых формах доминируют элементы игры (познавательной, дидактической, сюжетно-ролевой и др.).

Проблема выявления у российских педагогов качеств, определяющих их личностную готовность к работе с детьми в игровой форме, актуальна и мало изучена. Традиционный стереотип педагога в России был связан с такими качествами, как строгость, требовательность и даже недоступность (педагог должен был в определенной степени дистанцироваться от детей). Официально признанное в 90-е годы сотрудничество часто пугало педагогов нарушением педагогической этики, такта и ассоциировалось с вседозволенностью, фамильярностью и отсутствием профессионализма.

Принятие нового стандарта дошкольного образования актуализировало такие качества педагогов, как рефлексия, эмпатия, сотрудничество и др. Если в 90-е годы эти качества признавались как форма новаторства, нетрадиционного подхода к образованию, то теперь эти качества стали нормой для всех педагогов.

Иначе говоря, педагоги своей деятельностью должны теперь стимулировать ребенка к самореализации. Игра же становится важной формой самореализации ребенка. При этом педагоги и сами должны самореализоваться в этой совместно организованной игровой деятельности.

Игровая деятельность в детских садах России

Нельзя сказать, что до принятия стандарта все педагоги были строгими и не способными к организации игры. Мы проводили анкетирование педагогов детских садов в разные годы. Каждый год опрашивалось около 800 педагогов. Им задавался один вопрос: *используете ли вы в образовательном процессе детского сада игровые формы, если «да», то какой процент времени эти формы занимают у вас на занятиях*. Результаты анкетирования представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1. Игровая деятельность в детских садах России

Годы	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019
%	12	10	11	17	25	36	41	44	49	52

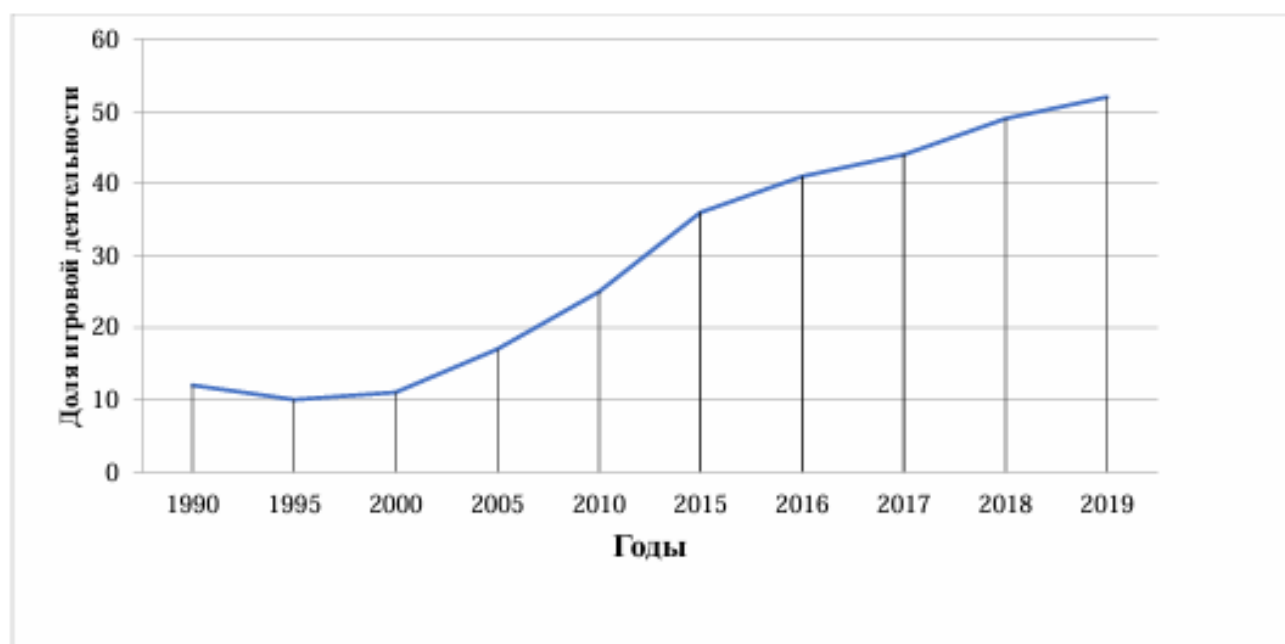


Диаграмма 1. Доля игровой деятельности в детских садах России

Как видим, начиная с 90-х годов XX в. доля игровой деятельности в детских садах России неуклонно росла: с 10% в 1995 г. до 52% в 2019 г. Однако в целом эта доля не очень значительна и большинство занятий, по мнению респондентов, до сих пор проходит традиционно (как обучающий урок).

Кроме того, дискуссионным остается вопрос: что считать игрой. Педагогические практики, кроме дидактической и сюжетно-ролевой игры, относят к ней любое развлечение. Не все игровые мероприятия носят познавательный характер,

многие из них имеют развивающий спортивный, здоровьесберегающий характер, некоторые выполняют функцию релаксации.

Для оценки качества дошкольного образования принципиальным оказывается вопрос, может ли игра заменить традиционное обучение и какая форма лучше – традиционная (обучающий урок) или новая (игра)?

A. Vanderheyden обращает внимание на то, что традиционные измерения ребёнка носят точечный характер и весьма трудоёмки (Vanderheyden, 2005). Поэтому в последние годы популярны диагностики, основанные на программе обучения. Обучение при этом может быть и традиционным (как урок), и новым (как игра).

В России после принятия стандарта (2013) объявлен мораторий на оценку качества дошкольного образования, официально он закончен 1 января 2015 г., но на самом деле продолжается до сих пор: не выработаны чёткие критерии и показатели оценки. Однако качество дошкольного образования волнует многих и его всё равно оценивают: сами педагоги, заведующие детскими садами, инспекторы, ученые. Самой важной оценкой оказывается оценка не учёных, а родителей, общественности.

Родители обычно оценивают качество по трём показателям:

- 1) нравится ли ребенку в детском саду;
- 2) не страдает ли ребёнок в условиях детского сада какими-либо болезнями;
- 3) сможет ли он после детского сада хорошо учиться в школе.

Игра делает пребывание в детском саду радостным и счастливым. Родителей это вполне устраивает. Однако, если после игровых занятий ребёнок затем оказывается не готов к учебе в школе, то детский сад у родителей перестает вызывать восхищение и приобретает плохую репутацию не только у них, но и в общественном сознании всех людей.

В России школьные стандарты, программы не такие свободные, как в детском саду. В 2014 г. из перечня федеральных программ была исключена развивающая программа Л.В. Занкова (Занков, 1975). Эта программа (пожалуй, единственная из всех) обеспечивала преемственность между детским садом и школой на уровне использования игры как ведущего типа деятельности. Поэтому школа пока не идёт навстречу детскому саду, она задает свои требования к дошкольному образованию, а детский сад вынужден их учитывать и приспособливаться.

При этом на качество дошкольного образования очень сильно влияют национально-региональные и религиозные особенности. Российская педагогическая наука пока их не видит, а общественность и средства массовой информации начинают бить тревогу. Участились случаи, когда дети оказываются заложниками религиозных конфликтов взрослых (если педагоги придерживаются светских установок на воспитание, то родители могут быть носителями религиозных, сектантских и др. взглядов).

Национально-региональные особенности дошкольного образования в России

Национально-региональные особенности образования обычно связаны с проблемами поликультурного общества (Sleeter, 1996; Einarsdóttir, Perry, 2012; Multicultural education: issues and perspectives, 2007; Nieto, 2004; Tiedt, 2005). В России наблюдается рост религиозности и национальной самоидентификации. Это порождает много проблем при организации дошкольного образования.

Особое место занимает проблема латентно выраженной национальной агрессии. In Russian preschool institutions there are many teachers having latent national aggression (Gabdulchakov, Yashina, 2015) [21].

В последние годы наблюдается сильный рост национального самосознания и религиозности. В Татарстане только за 2014 г. было пресечено 9 террористических актов на почве национальной неприязни и религиозной нетерпимости. В национальном самосознании татар меняется культурный код. Если раньше этот код был связан с именами двух национальных поэтов – русского – Пушкина и – татарского – Тукая, то теперь этот код больше наполняется историко-культурным смыслом и связан с древней столицей татаро-булгар XII-XIII вв. – городом Булгары (теперь это центр паломничества татар всего мира), с именем поэта Кул Шариф (погиб при взятии Казани Иваном Грозным в середине XVI в., в память о нём построена главная – соборная – мечеть в центре Казани), с именем писателя Гаяза Исхаки (эмигрировал в Турцию, контактировал с Гитлером и добивался во время Второй мировой войны создания на Средней Волге и Урале независимой республики «Идель-Урал»).

Изменение культурного кода влияет через родителей на образовательный процесс в детском саду. Our survey showed that people in the Volga region suppose that they all are skilled in the problems of education and education does not matter when we discuss the problems of national aggression prevention (Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina, 2015).

К национально-региональным особенностям Поволжья относится разное понимание игр: у татар-мусульман некоторые игры воспринимаются как грех перед всевышним. Поэтому планируя игры, необходимо по возможности избегать игр с рисунками и корректно проводить сюжетно-ролевые игры, в которых могут быть роли непонятные ортодоксальным мусульманам.

Однако в проведении игр дидактического типа мы особых ограничений не видим. Это могут быть игры по экспериментированию со сказками, с предметами окружающей среды (песком, травой, камешками, водой, воздухом и т.д.), словесные игры (с опорой на свойства и признаки предметов). Обучающими могут быть и некоторые театрализованные игры (игры-драматизации, настольный театр, театр кукол и т.д.). Здесь главное – превратить познавательный шаг не в учёбу, а в «ловушку памяти» ребёнка, в радость неосознаваемого открытия.

Технология дидактической игры

Анализ качества дошкольного образования провоцирует проблему: как сделать игровую деятельность и радостной, и обучающей. Может ли игра обеспечить и комфорт, и радость, и высокую готовность к обучению в школе?

На протяжении 8-ми лет (2011-2019) мы отрабатывали дидактическую игру как технологию, состоящую из 4-х этапов:

- 1) мотивация игровой деятельности, побуждение детей к игре;
- 2) включение детей в игру на уровне подсознательной аналитической деятельности;
- 3) погружение в игру на уровне подсознательного синтеза компонентов своего участия в игровой деятельности;
- 4) интериоризация – перевод внутренних действий во внешние, то есть непосредственное участие в игре (переход от замысла к действию).

При этом, с точки зрения деятельностного подхода, 4-я фаза сопровождается механизмом контроля.

Механизм контроля – это естественный механизм, сопровождающий процесс интериоризации (перевода внутренних действий во внешние). Каждый человек в той или иной мере контролирует себя (что и как он говорит или делает). Однако, если контроль сильный, он подавляет способность анализировать, синтезировать, подавляет желание говорить или что-либо делать.

Контроль регламентирует поведение ребенка. Он может быть внутренний (со стороны ребенка) и внешний (со стороны педагога). Мы установили, что у детей с сильным внутренним контролем мотивация к игре и участие в игре снижаются на 30% (проанализирована игровая деятельность 524 детей). Как правило, это закомплексованные, запуганные дети. Запугать могут не очень подготовленные в педагогическом отношении родители, педагоги, случайные люди.

У детей, над которыми усилен внешний контроль (со стороны педагогов или родителей), мотивация к игре и участие в ней снижаются на 60%, то есть в два раза (проанализирована игровая деятельность 545 детей). Поэтому многие дидактические и сюжетно-ролевые игры оказываются неэффективными и с точки зрения релаксации, и с точки зрения обучения и развития. Многие педагоги совершенно не осознают и не понимают, что их невероятные усилия по организации хорошей игры работают против детей, убивают у них желание играть. Игра под сильным внешним контролем педагога теряет свободу поведения и не обеспечивает самореализацию ни ребенку, ни педагогу. Такими часто бывают показательные игры (для коллег или проверяющих).

Около 80% заведующих детскими садами в России не имеют профильного (дошкольного) высшего образования. Законодательство Российской Федерации допускает возможность работать руководителями детских садов людям с любым высшим образованием. Исследования показывают (проанализирован кадровый состав и уровень педагогических компетенций заведующих 549 дошкольных учреждений), что они плохо разбираются в теории и практике дошкольного образования и видят свою миссию в контроле за деятельностью педагогов и детей.

Мы пришли к выводу, что игровая деятельность должна быть организована так, чтобы максимально снизить внутренний (со стороны ребёнка) и внешний (со стороны педагогов) контроль. Снизить контроль может игра очень интересная и захватывающая, в такой игре очередной результат деятельности (познания) должен попасть в «ловушку памяти» ребёнка и стать его собственным достоянием. Таким образом, усилия педагога должны быть направлены не только на организацию игры и включение в неё дидактического смысла, но и на нейтрализацию механизмов внутреннего и внешнего контроля. В таких условиях – условиях раскрепощённой дидактической игры – происходит мощный импульс не только познания, но и развития интеллекта, мышления, речи, позитивных ценностных установок ребёнка.

Игра (и для дошкольного, и для начального образования) требует от педагогов не только понимания механизмов игровой деятельности с дидактическим содержанием, но и большого педагогического мастерства. Педагог должен организовать познавательный процесс в дидактической игре как интригу, как ожидание эффекта неожиданного с кульминацией и развязкой игрового действия. В этих условиях и ребёнок, и педагог должны импровизировать, не боясь отступлений от правил игры. Главное в таких играх – ввести очередной результат познания в «ловушку памяти» ребёнка, сделать результат этого познания достоянием самого ребёнка и тем самым обеспечить условия для его полной самореализации.

Такая игра обеспечивает достаточно высокую готовность ребёнка к обучению в школе как по критериям учёных (диагностика интеллекта, креативности и т.д.), так и по критериям родителей, школьных учителей, общественности (умения читать и считать).

Готовность детей к обучению в школе

В разных странах о готовности детей к обучению в школе судят по-разному. Например, в Англии, отмечает Л.М. Веракса (Веракса, 2014) и Н.Веракса (Veraksa, 2011), задача детского сада в большей степени заключается в развитии самостоятельности и самообслуживания, формировании социальной позиции школьника, мотивационной и коммуникативной готовности к обучению в начальной школе. При этом фактически реализуется принцип: «Нельзя быть готовым к школе до школы». В России же традиционно обращают внимание на развитие когнитивных и регулятивных компонентов готовности к обучению. Попытку реализовать английскую модель, заложенную в стандарте и программах дошкольного образования, пока не поддерживают ни педагоги, ни родители.

Традиционно в России готовность детей 6-7 лет к обучению в школе оценивают по разным методикам (используются тесты на диагностику интеллекта, мышления, памяти и т.д.). Однако на самом деле и педагогов, и родителей волнуют два показателя – умение читать и умение считать. Умение читать (или неумение читать) – база для овладения языковой грамотностью, а считать – база для овладения математической грамотностью. Поэтому предшкольная подготовка в России (в 6-7 лет) является дополнительной образовательной услугой и

направлена она чаще на развитие языковой и математической грамотности. Такая подготовка обеспечивает успешное обучение детей в начальной и средней школе, она понятна родителям и получает у них большую поддержку.

Для определения готовности к обучению в школе при помощи дидактической игры мы использовали простые критерии:

1) умение читать:

- низкий уровень чтения – это чтение по слогам;
- средний уровень – медленное чтение;
- высокий уровень – быстрое чтение;

2) умение считать:

- низкий уровень – считать до 10 (вычитать и прибавлять в пределах 10);
- средний уровень – считать до 100 (вычитать и прибавлять в пределах 100);
- высокий уровень – считать до 1000 (вычитать и прибавлять в пределах 1000).

В течение 8-ми лет (2010-2019 гг.) в 12-ти детских садах г. Казани использовалась дидактическая игра, в них были проанализированы успехи 567 детей 6-7 лет. Результаты представлены в таблице 2 (см. табл. 2).

Для сравнения мы использовали данные из детских садов (их тоже было 12), в которых не проводилась предшкольная подготовка при помощи дидактических игр (см. таблицу 3).

Таблица 2. Готовность детей к обучению в школе (в экспериментальных детских садах)

Уровни	Умение читать			Умение считать		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
В %	32	38	30	8	65	27

Таблица 3. Готовность детей к обучению в школе (в обычных детских садах)

Уровни	Умение читать			Умение считать		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
В %	78	14	8	64	25	11

Как видим, данные существенно различаются: в экспериментальных группах, где использовалась дидактическая игра с нейтрализацией контроля, высокий уровень чтения обнаруживают 30% детей (против 8% в контрольных), высокий уровень математической подготовки у 27% детей (против 11% в контрольных). Средний уровень тоже показателен и для чтения (38% против 14%), и для математической подготовки (65% против 25%). Результаты контрольных групп воспринимаются педагогами и родителями не как низкие, а как нормальные: они типичны для большинства детских садов России.

Ещё раз подчёркиваем, что показатели контрольных групп не имеют дискриминационного смысла, они относительны (специфичны для России), но объективны и задаются неофициально в силу сложившихся традиций взаимодействия начальной школы и детского сада.

Интерпретация результатов

Полученные результаты говорят о том, что игровая деятельность как ведущий тип деятельности получает распространение в детских садах России. После принятия стандарта дошкольного образования принято считать, что все педагоги используют игру. Исследование показывает, что на самом деле игра занимает лишь 36% времени, отведенного на образование и развитие детей. При этом не все игры носят обучающий характер.

По Л.С.Выготскому, обучение ведёт за собой развитие. На практике одни игры обучающие, другие развивающие, третьи развлекающие и т.д. При этом не все игры позволяют детям почувствовать себя детьми: к ним обращаются как к школьникам.

Установлено, что во многих дидактических играх усилен контроль, который подавляет у детей желание играть. Доказано, что этот контроль можно снизить, если игра будет очень интересной, захватывающей. Тогда эффективность обучения (обучения при помощи игры) становится очевидной.

Поэтому при проведении дидактических игр необходимо использовать приёмы нейтрализации механизмов контроля: дети делают ошибки, спровоцированные этим контролем – страхом сделать ошибку. Необходимо чаще отходить от жёстких правил игры, импровизировать, стимулировать детей в игре, даже если они делают ошибки.

Дидактическая игра помогает преодолевать религиозные и национальные различия, игра не провоцирует национальную агрессию и хорошо влияет на обучение и развитие детей дошкольного возраста (детей 6-7 лет).

Выводы

Результаты исследования актуализируют необходимость совершенствования структуры дидактической игры, а также необходимость специальной подготовки педагогов для её организации и проведения. Эти результаты говорят об отсутствии преемственности между дошкольным и начальным образованием в России как на уровне идеологии стандартов, так и на уровне практики организации образовательной деятельности.

Возраст от 6 до 7 лет в России – дошкольный возраст. В некоторых странах Западной Европы начинают учиться в школе дети 5 лет. В России такие дети ещё ходят в детский сад. По традиции российские дети идут в школу в 6-7 лет. Отождествлять детей этого возраста с детьми 4-5-ти лет нельзя. Исследование показывает, что дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) должны больше включаться в дидактические игры. Преобладающие в российской образовательной практике последних лет физкультурно-оздоровительные игры ослабляют когнитивную готовность детей 6-7 лет к обучению в школе.

Литература

1. Выготский Л.С. (1931). История развития высших психических функций. М., 1931.

2. Занков Л.В. (1975). Обучение и развитие. М., 1975.
3. Макаренко А.С. (1987). Педагогическая поэма. *Собрание сочинений в четырех томах*. М., 1987.
4. Сухомлинский В.А. (1981). Методика воспитания коллектива. М., 1981.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013). (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155).
6. Эльконин Д.Б. (1978). Психология игры. М., 1978.
7. Faulkner, Coates (2013). Early childhood policy and practice in England: twenty years of change. *International Journal of Early Years Education*, Volume 21, Numbers 2-3, 1 September 2013, pp. 244-263 (20).
8. Hunter, Walsh (2014). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, Volume 22, Number 1, 2 January 2014, pp. 19-36(18).
9. Hoyte, Torr, Degotardi (2015). Creating pretence and sharing friendship: modal expressions in children's play. *International Journal of Early Years Education*, Volume 23, Number 1, 2 January 2015, pp. 17-30(14).
10. Sleeter, C.E. (1996). Multicultural Education as Social Activism. 224 p. State University of New York Press.
11. Einarisdóttir, J., Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out, *International Journal of Early Years Education*, Published online: 03 Sep 2012. Pp. 244-256.
12. Multicultural education: issues and perspectives (2007) / edited by J.A. Banks, C.A. McGee Banks. Hoboken: Wiley. 491 pp.
13. Nieto, S. (2004). Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. Boston: Pearson Allyn & Bacon. 464 pp.
14. Tiedt, P.L. (2005). Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources / P.L. Tiedt, I.M. Tiedt. Boston: Pearson/A&B. 406 pp.
15. Vanderheyden, A. (2005). Intervention-driven Assessment Practices in Early Childhood. Early Intervention: Measuring What is Possible Rather Than What is Present. *Journal of Early Intervention*. 2005. № 1.
16. Valerian F. Gabdulchakov (2011a). Of linguistic education in kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
17. Valerian F. Gabdulchakov (2014b). Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 129–133.
18. Valerian F. Gabdulchakov (2014c). The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158-162.
19. Valerian F. Gabdulchakov (2014d). Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222–225.
20. Valerian F. Gabdulchakov (2014e). Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384.
21. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015). Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275-278.
22. Веракса Л.М. (2014). Проблема готовности к школе – психологические или педагогические критерии? Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М., 2014. С. 156-160.

23. Veraksa, N. (2011). Development of Cognitive Capacities in Preschool Age. *International Journal of Early Years Education*. 2011. Vol. 19. № 1.
24. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2.2. Сознательное и бессознательное в деятельности воспитанников*

Исследования, проводимые нами в течение нескольких лет (2003-2013 гг.), показывают, что ребенок (как и взрослый) осуществляет свою деятельность (игровую, познавательную, коммуникативную) в единстве двух сторон – сознательной и бессознательной [1, 2, 3, 4].

Сознательная деятельность (СД) чаще осуществляется, когда педагог апеллирует к сознанию: «сядь прямо», «иди к доске», «открой тетрадь», «рассмотри картинку», «давайте поиграем», «попробуйте пересказать текст» и т.д. [5, 6, 7, 8, 9, 10].

Результаты исследования

Бессознательная деятельность (НСД) активизируется, когда ребенок увлекается игрой и забывает обо всем на свете, когда он слышит интересный рассказ воспитателя, учителя, преподавателя или своего собеседника и этот рассказ захватывает всё его внимание. Образовательный процесс с опорой на бессознательную (чаще игровую) деятельность выглядит намного привлекательнее: в игре очередной результат познавательной деятельности попадает в «ловушку» памяти игрока и становится его собственным достоянием.

Однако соотношение этих двух сфер – СД и НСД – в образовательном (или развивающем) процессе на разных возрастных этапах выражено по-разному (см. табл. 1-2).

Мы изучали отдельно степень проявления НСД на разных возрастных этапах. Получив данные (см. табл. 1), мы сравнили их с данными по изучению сферы СД (см. табл. 2).

Таблица 1. Показатели бессознательной деятельности (НСД) в образовательном процессе

№	Возраст человека	%
1	1-3 года	100%
2	4-5 лет	90%
3	6-7 лет	70%
4	8-9 лет	60%
5	10-11 лет	50%
6	12-13 лет	30%

* Для цитирования: Valerian F. Gabdulchakov (2014) Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 466–469. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814048101>

7	14-15 лет	20%
8	16-17 лет	10%
9	18-23 года	10%
10	24-30 лет	50%
11	31-40 лет	80%
12	41 и более лет	90%

Таблица 2. Показатели сознаваемой деятельности (СД) в образовательном процессе

№	Возраст человека	%
1	1-3 года	0%
2	4-5 лет	10%
3	6-7 лет	30%
4	8-9 лет	40%
5	10-11 лет	50%
6	12-13 лет	70%
7	14-15 лет	80%
8	16-17 лет	90%
9	18-23 года	90%
10	24-30 лет	50%
11	31-40 лет	20%
12	41 и более лет	10%

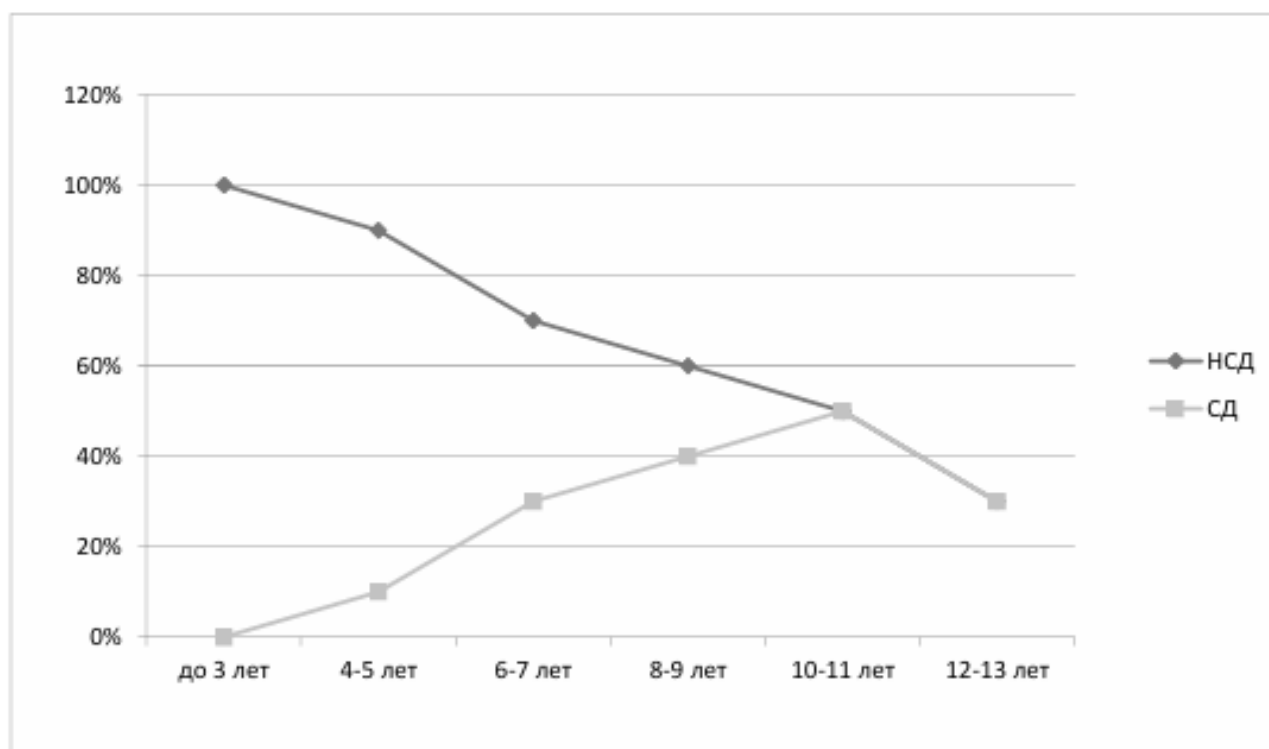


Диаграмма 1. Соотношение СД и НСД в возрасте от 3 до 13 лет

Оказалось, что если до 3-х лет ребенок практически всю свою деятельность контролирует подсознанием: если ему что-то не нравится, он сразу кричит; если он радуется, он сразу смеется и т.д. В 4 года у него просыпается сознание и он

способен осознанно что-то сделать, например, по просьбе мамы взять ложку, послушать сказку, прибрать кубики и т.д.

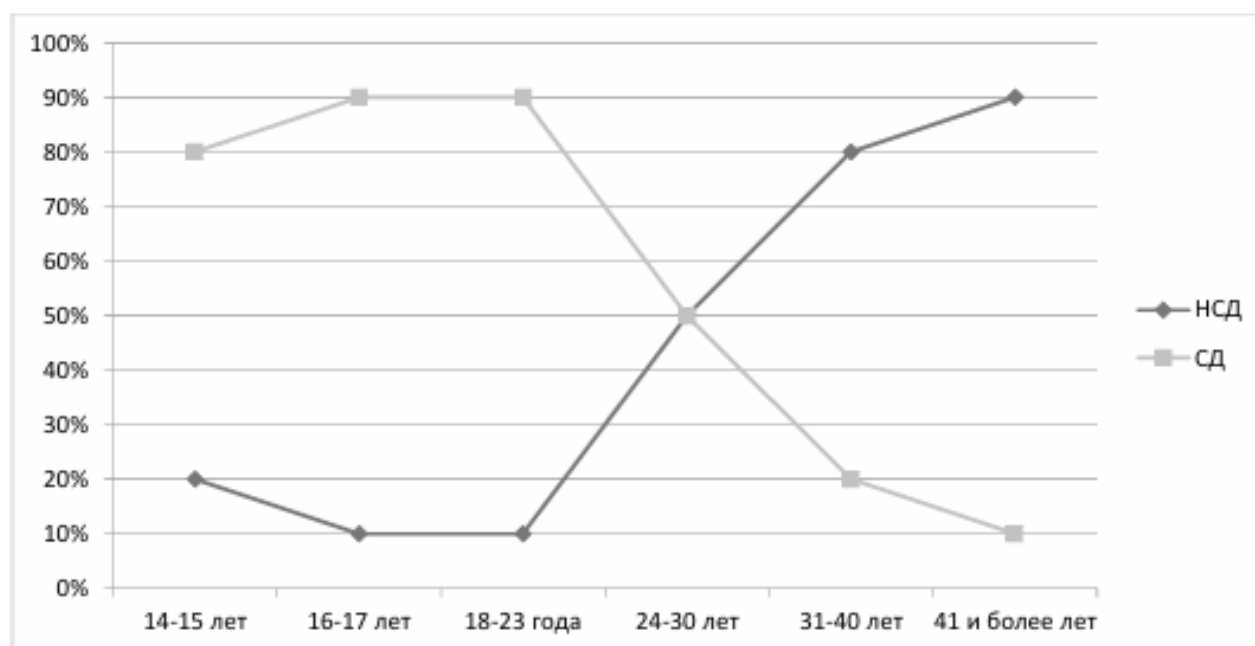


Диаграмма 2. Соотношение СД и НСД в возрасте от 14 лет и до конца жизни

В соответствии с этими данными (таблицы 1-2, диаграммы 1-2) можно сделать вывод, что до 3-х лет в общении с ребенком лучше использовать активные, игровые формы. В 4-5 лет игровая форма тоже должна доминировать (сфера подсознания контролирует до 90% деятельности). Однако, если игнорировать 10% сознаваемой деятельности, игровая деятельность оказывается не очень результативной. Особенно это становится очевидным в 6-7 лет, когда, по нашим данным, сознаваемая сфера начинает контролировать до 30% деятельности. Иначе говоря, ребенок испытывает потребность в обращении к нему как сознательному субъекту. Таким образом, преобладание игровой деятельности не должно носить всепоглощающий характер, эта деятельность должна быть тоже уместной и природосообразной.

В начальной школе сознаваемая и несознаваемая сферы деятельности в образовательном процессе занимают примерно одинаковые доли (около 50%). Поэтому и там игровая деятельность нужна (то есть нужна опора на несознаваемую деятельность). Однако имеющиеся 50% сознаваемой деятельности требуют организации учебного процесса с опорой не только на несознаваемую деятельность, но и на принцип сознательности обучения.

Принцип сознательности обучения в советских дидактиках и методиках бездоказательно распространялся на весь процесс обучения (от дошкольного до школьного, вузовского и послевузовского).

Сейчас мы можем говорить о том, что большие резервы есть за пределами влияния этого принципа (в сфере неосознаваемой деятельности человека).

По аналогии можно было бы сформулировать другой принцип – принцип неосознанного обучения. Хотя в педагогической практике больше распространен принцип единства сознаваемого и несознаваемого в обучении (по Г.Лозанову).

При этом управлять сферой неосознанного усвоения учебной информации педагоги до сих пор не научились. Использование суггестивных методов ограничено, так как даже временная (в течение 15-20 сеансов) опора на игру (на неосознаваемую сферу деятельности) может привести к истощению психических ресурсов личности, а затем и к деградации всего образовательного процесса (ученик перестает слушать, забывает то, что хорошо знал, и т.д.).

В ходе исследования обнаружилось, что сфера несознаваемой деятельности в образовательном процессе имеет тенденцию на снижение примерно к 23 годам (к окончанию высшего учебного заведения и началу профессиональной деятельности), а с 24 лет (когда специалист начинает заниматься в условиях профессиональной деятельности и одновременно в условиях самообразования или на курсах повышения квалификации), уровень несознаваемой деятельности начинает расти, но доходит только до 90% (диаграммы 1-2). Это связано не с деградацией человека и возвращением его в детство, а с изменением восприятия образовательного процесса (это восприятие становится более системным и концептуальным, у ребенка же оно остается преимущественно наглядно-образным). При этом, конечно, взрослый человек более сознательный, чем ребенок, но информацию (и весь образовательный процесс) он воспринимает совсем по-другому.

И действительно, со взрослым человеком на занятиях не поиграешь как с маленьким: он может принять игру, если она деловая и имеет ярко выраженный профессиональный характер. Взрослый человек воспринимает всё через призму своего личного опыта (свою концепцию) и воспринимает всё системно, прогнозируя возможный результат для себя. То есть одинаковые цифры (для ребенка и взрослого) имеют качественно разные характеристики (диаграммы 1-2).

Выводы

При организации образовательного процесса необходимо учитывать природную организацию воспитанника (его способность усваивать материал на сознаваемом и несознаваемом уровне), в зависимости от этого разнообразить психологические и методические средства воздействия и взаимодействия.

В условиях детского сада, в котором получают образование дети до 7 лет, несознаваемую сферу (90%) лучше активизировать при помощи игры, а сознаваемую (10%) - при помощи вопросов, раскрывающих дидактический (познавательный) смысл игры.

В условиях лицея, в котором получают образование учащиеся 16-17 лет, несознаваемую сферу (10%) можно активизировать при помощи проблемных ситуаций, подчиняя им изложение учебного материала на сознаваемом уровне (90%).

Полученные нами данные убеждают в правомерности образовательных стандартов, программ, ориентированных на игру как ведущий тип деятельности

в дошкольном возрасте, однако эти данные требуют пересмотра многих традиционных методических установок и учебно-методических разработок.

Литература

1. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Веракса Л.М. (2014). Проблема готовности к школе – психологические или педагогические критерии? Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М., 2014. С. 156-160.
3. Veraksa, N. (2011). Development of Cognitive Capacities in Preschool Age. *International Journal of Early Years Education*. 2011. Vol. 19. № 1.
4. Vanderheyden, A. (2005). Intervention-driven Assessment Practices in Early Childhood. Early Intervention: Measuring What is Possible Rather Than What is Present. *Journal of Early Intervention*. 2005. № 1.
5. Valerian F. Gabdulchakov. (2011a). Of linguistic education in kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
6. Valerian F. Gabdulchakov (2014b). Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 129–133.
7. Valerian F. Gabdulchakov (2014c). The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158-162.
8. Valerian F. Gabdulchakov (2014d). Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222–225.
9. Valerian F. Gabdulchakov (2014e). Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384.
10. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015). Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275-278.

2.3. Поликультурное (трехязычное) развитие детей в национально-региональных условиях России*

Качество развивающей подготовки детей в дошкольных учреждениях, уровень их готовности к обучению в школе, степень адаптации к школе, сверстникам и учителям во многом зависят от уровня развития у детей коммуникативных способностей. Федеральные государственные требования 2010 года ориентируют педагогов дошкольных образовательных учреждений на усиление коммуникативной составляющей: коммуникативная деятельность входит в содержание

* Для цитирования: Valerian F. Gabdulchakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Multicultural Training Of Future Teachers In The Context Of Ethnic Tensions. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS (IFTE 2018)* Volume XLV (45) eISSN: 2357-1330 No: 76. Pages: 651-660. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.76> [https://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2018.9.1](https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1)

образовательной области "Коммуникация", которая ориентирует на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение задач развития свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Однако динамично развивающиеся процессы межкультурных языковых коммуникаций внутри и за пределами России, связанные с двуязычием (русско-татарским, русско-башкирским, русско-чувашским, русско-марийским и т.д.) и трехязычием (когда молодежь, родители, общественность осознают необходимость свободного владения иностранным языком), вынуждают дошкольные учреждения в массовом порядке вводить в систему образовательной подготовки дошкольников дополнительные образовательные услуги по двуязычной или трехязычной игровой практике. Такой подход широко развит за рубежом (в США, Бельгии, Польше, Швейцарии, Японии и т.д.), где уделяется большое внимание языковой подготовке дошкольников, но все еще весьма слабо представлен в России, примером для которой могут служить известные во всем мире системы Швейцарского, Бельгийского дошкольного языкового образования, где активно используются несколько языков: английский, французский, немецкий, итальянский. В Австрии, Канаде провозглашена политика многоязычия и поликультурности, а национальное и культурное разнообразие возводится в ранг государственной политики [6].

Поликультурное образование оформилось в отдельную область педагогической теории и практики в последней четверти XX века. Идея поликультурности стала предметом научного исследования в начале XX века. Л.Гурлитт, Ф.Гансберг, Г.Шанпельман в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире, не допускающем унификации культур. Поликультурность, по их убеждению, связана со свободой духовного развития народа: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей [6].

Понятие поликультурного воспитания, получившее широкое распространение в мировой педагогике с 1960-х годов определялось как воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. В отечественной педагогике это понятие вошло в научный оборот в 1990-х годах. Под поликультурным образованием в науке понимают, прежде всего, межкультурный диалог, воспитание культуры межнациональных отношений, а под поликультурным языковым образованием понимают прежде всего освоение двух-трех и более языков, т.е. билингвальное или полилингвальное развитие личности [6].

Однако процесс поликультурного воспитания и развития детей дошкольного возраста, несмотря на обилие практических методик в детских садах России и зарубежных стран, в теоретическом плане исследован еще весьма недостаточно. В частности, практически не исследованы педагогические аспекты поликультурного языкового развития ребенка в детском саду [7].

Нескоординированное изучение трех языков, когда, например, на занятиях (играх) по русскому языку дети знакомятся с названиями предметов, явлений, по иностранному языку – с глаголами движения, а по родному языку – с прилагательными, отрицательно сказывается на освоении всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ребенка, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой), не разработана педагогическая технология, учитывающая эти особенности, не определены ее содержательные компоненты. В результате ребенок или путает языковые средства разных языков, или не говорит вообще (из-за страха ошибиться).

Основное содержание нашего исследования в методологическом плане связано с теорией и практикой формирования языковой личности как личности, реализованной в языке, с ярко выраженным национальным самосознанием, обладающей высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенций, владеющей двумя-тремя языками, толерантной и приобщенной к общечеловеческим ценностям [6, 7].

В ходе исследования были выявлены лингводидактические особенности трехязычного развития, типичные затруднения детей при освоении трех языков. К ним были отнесены: особенности русского, татарского, английского языков; педагогические условия синхронизации и интеграции общих языковых универсалий; условия интеграции трех языков; типичные речевые ошибки детей при освоении трех языков.

Лингвистические особенности трех языков наиболее ярко (контрастивно) проявляются на уровне порядка слов. Разный порядок слов потребовал разработки упражнений, нацеливающих на усвоение детьми контрастивных различий при построении предложений и текстов высказываний.

Особенности проявляются также в разном использовании категорий темпоральности и аспектуальности – в видовременных различиях глаголов, категории рода – в употреблении существительных и прилагательных мужского, женского, среднего рода. Наличие интерферентных особенностей в использовании глаголов потребовало разработки упражнений по преодолению отрицательного влияния одного языка на другой.

Особенности трех языков на уровне контрастивных различий синтаксического характера спровоцировали комплекс речевых ошибок (нарушение порядка слов и порядка предложений, неумение правильно использовать категорию рода, темпоральности и аспектуальности, неумение правильно строить межфразовую связь, соблюдать логику высказывания – строить структуру сложного синтаксического целого, смысловых частей высказывания, неумение насыщать

высказывание соответствующей информацией, раскрывать тему и основную мысль высказывания) [1, 2, 3, 4, 5].

Систематизация этих ошибок потребовала разработки упражнений интегративного характера. В основу этих упражнений положены принципы учета явлений транспозиции и преодоления интерференции на основе синхронного и интегрированного сопоставления языковых явлений.

Упражнения учитывали также психолингвистические закономерности поликультурного трехязычного развития детей дошкольного возраста (особенности перекодировки семантической базы одного языка на другой).

Первая закономерность – зависимость обучения второму и третьему языку от качества владения родным языком (языком общения) – обусловлена тем, что явления транспозиции (положительного переноса одинаковых языковых универсалий – сходств при построении слов, предложений и т.д.), и интерференции (отрицательного влияния родного языка на второй или третий) невозможно учесть, если у детей не будет хорошей опоры на родной язык.

Вторая закономерность – зависимость обучения татарскому языку (в городских условиях) от правильной синхронизации языковых универсалий на русском и английском языках – обусловлена тем, что все представления о языке и особенностях его употребления должны формироваться синхронно (одновременно). Например, если мы формируем представления об именах существительных и особенностях их использования в связной речи на материале русского языка, то, обращаясь к английскому и татарскому языку, мы не можем формировать у детей представления об особенностях употребления глаголов. К сожалению, разобщенное обучение разным языкам является очень распространенным явлением в России.

Эти закономерности обусловлены таким явлением, как смешение языковых кодов. Смешение кодов является довольно распространенным явлением среди билингвов, оно присуще как взрослым, так и детям. Смешение кодов может произойти внутри одного высказывания, например, «Бу («это» на татарском языке) лошадка (русский язык)», между высказываниями и даже внутри одного слова («лошадкалар» – образование множественного числа, согласно правилам татарского языка от русского слова «лошадка»). Частота смешения кодов у детей зависит от многих факторов, а именно, от формы смешения (внутри одного высказывания или между ними), характера смешанных элементов (служебное слово или знаменательное); от степени владения тем или иным языком или от языковых предпочтений собеседника (например, собеседник ребенка билингвален или монолингвален).

Очень часто дети смешивают коды для заполнения пробелов в своем развивающемся лексиконе и грамматике. Ребенок, не в полной мере владеющий каждым из языков, начинает использовать все имеющиеся лингвистические ресурсы для выражения своих мыслей. Согласно гипотезе о заполнении пробелов, дети-билингвы используют слова из языка Я1 при разговоре на языке Я2, потому как они не знают нужное слово на языке Я2. В подтверждение этого было выявлено, что дети-билингвы, говоря на менее изученном языке, используют больше слов

из языка, который знают лучше. В нашем эксперименте наблюдалось смешение кодов для заполнения пробелов в знании русского языка 2-3-летними детьми-билингвами (татарский, русский), доминантным языком которых был татарский. Дети очень хотели произвести впечатление на педагога, а языка было недостаточно. Дети наперебой выкрикивали предложения типа: «Это петушок. А это чеби («цыпленок»). Это его баби («ребенок»)».

Третья закономерность – зависимость трехязычного языкового развития детей от правильной организации ведущего (для дошкольников) типа деятельности – игровой деятельности – обусловлена тем, что, если поликультурную языковую работу проводить с дошкольниками не в игре, а на учебных занятиях, эффективность этой работы исчезает, более того, она может принести вред развитию процессуальных (интеллектуальных, мыслительных, волевых и др.) качеств ребенка.

Наблюдения за детьми-билингвами (говорящими на двух языках русском, татарском) в эксперименте, проведенном нами, показали, что дети используют язык, предпочтительный для того или иного воспитателя или другого ребенка и могут переключаться с одного языка на другой даже в одной беседе. Общаясь между собой, дети знают предпочтительные языки друг друга и стараются использовать их, чтобы быть понятыми.

К критериям поликультурной языковой подготовки мы отнесли и традиционные – методические (количество слов, произнесенных на трех языках; количество предложений, микротем, основных мыслей и др.), и новые – психолингвистические (степень концентрации информации на трех языках, синтаксическая сложность речи, логическая взаимосвязь предложений [8], а также в этот перечень мы включили критерии, отражающие механизмы связной речи – это умение строить межфразовую связь, тематическую структуру, структуру сложного синтаксического целого, смысловой части высказывания, квалифицируемой как абзац.). Критерии позволили определять уровни поликультурного языкового (трехязычного) развития: низкий, средний, высокий.

Количество слов в предложении и высказывании всегда было показателем уровня развития связной речи, в контексте поликультурного языкового развития детей это количество является показателем и уровня владения первым, вторым и третьим языком. Количество предложений тоже является традиционным критерием оценки уровня владения языком. Количество микротем, связанных с умением строить сложное синтаксическое целое (ССЦ), то есть зачин, обозначающий микротему, среднюю часть, раскрывающую микротему, концовку, завершающую микротему, как показатель уровня развития связной речи стало использоваться в 50-60-е годы XX в. Определение количества основных мыслей было связано с умением строить абзац, состоящий из одной или двух частей (абзацного предложения, заключающего основную мысль, и поясняющей части – предложений, поясняющих основную мысль первого предложения). Количество правильно использованных средств межфразовой связи, то есть лексико-грамматических средств (повтор существительных, местоименные замены и др.), сцепляющих предложения между собой, стало активно использоваться в 90-е годы XX

в. Тема-рематическая структура (актуальное членение предложения – членение на «данное» и «новое» и связь этих частей в высказывании) привлекла внимание педагогов тоже в эти годы.

Использование этих (традиционных) критериев позволило сделать вывод об отсутствии в них значимых характеристик речи, позволяющих представить объективную картину поликультурной языковой деятельности детей. Например, при внешней стройности речи обнаруживалось отсутствие в ней значимой информации или понятий (представлений), раскрывающих суть высказывания.

В связи с этим мы обратились к критериям кетенских психолингвистов, предложивших математические формулы определения уровня концентрации информации, логической взаимосвязи предложений, синтаксической и понятийной сложности [8]. В исследовании эти критерии использованы нами с точки зрения структуры текста.

В результате к высокому уровню были отнесены дети, речь которых характеризовалась высокими показателями концентрации информации, логической связи, понятийного уровня, синтаксической сложности, межфразовой связи, темарематической структуры, смысловой организации, «тематической организации» (по структуре сложного синтаксического целого); к среднему уровню – со средними показателями; к низкому уровню – с низкими показателями.

Например, степень концентрации информации на высоком уровне ≈ 3 , на среднем уровне ≈ 2 , на низком уровне ≈ 1 . Аналогично мы рассматривали и другие показатели.

В нашей технологии поликультурного языкового развития детей последовательность наложения одного языка на другой строилась по схеме: русский язык + английский язык + татарский язык. Эта схема обусловлена тем, что у большинства респондентов язык общения – русский. Английский язык (в ценностной иерархии языков) у детей стоит на втором (после русского языка) месте [6]. Поэтому татарский язык (с опорой на русский и английский) должен осваиваться успешнее. Этот язык в ценностной иерархии стоит на последнем месте, но опора на первые два позволяет поднять его статус [7, 9].

Следовательно, обучение в игровой деятельности должно начинаться с русского языка (как языка общения), подкрепляться на английском языке и продолжаться (с опорой на два языка) на татарском языке.

Технология поликультурного языкового развития детей дошкольного возраста у нас строится как технология формирования индивидуального образа речевого поведения и непосредственно связана с риторикой. Цель любой риторики (детской, школьной, юридической или педагогической) – овладение индивидуальным (неповторимым) образом речевого поведения на том или ином языке. Дело в том, что большинство существующих сейчас технологий языкового развития ребенка рассчитаны на определенный стандарт (минимум), эталон, образец, в то время как каждый ребенок – индивидуальность с природосообразным темпом усвоения языкового материала, с индивидуальной манерой говорить, жестиковать, интонировать и т.д. Даже выразительность речи, над которой бьются все методисты, не может быть у всех одинаковой. Она должна

быть у всех индивидуальной и своеобразной. Поэтому технология формирования индивидуального образа речевого поведения использует арсенал средств педагогики Марии Монтессори, педагогики индивидуальности, вальдорфской педагогики, психологии личности, общения, психолингвистики двуязычной речевой деятельности.

В основе технологии лежит система речевых упражнений, которая оптимально ориентирована на организацию разных видов деятельности в дошкольном возрасте (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой, музыкальной). Каждый вид деятельности предоставляет большие возможности для усвоения специфических групп слов, обеспечивает в дальнейшем формирование устно-речевых умений. Все это предоставляет детям возможность общаться на элементарном уровне при помощи изучаемого языка и дает почувствовать собственные успехи. У детей возникает связь между словом и предметом, фразой и действием, формируется привычка изъясняться на втором или третьем языке, что способствует в дальнейшем преодолению языковых барьеров.

На основе учета лингвистических особенностей разных языков в основу системы упражнений мы положили комплекс методик, связанных с составлением сравнений (на русском, английском, татарском) – первый этап; с составлением загадок (на русском, английском, татарском) – второй этап; с составлением стихотворных строк (на русском, английском, татарском) – третий этап; с составлением метафор (на русском, английском, татарском) – четвертый этап; с составлением сказок (на русском, английском, татарском) – пятый этап.

Эти методики реализуются через конкретные модели организации речевой работы и наполняются трехязычным содержанием.

В ходе апробации этих упражнений были выявлены основные компоненты системной организации технологии поликультурного языкового развития детей: *личностно-развивающий* – внимание к личности ребенка, стремление развить его индивидуальность, сформировать индивидуальный образ речевого поведения на трех языках; *синхронной организации учебно-игрового материала*, предполагающий и одновременное использование во время игры-занятия разных языков и опоры второго языка на первый (язык мышления), третьего на первые два (по линиям транспозиции и преодоления интерференции); *коммуникативного ядра – речевой ситуации*, в результате обсуждения которой очередной результат речевой деятельности ребенка попадает в «ловушку его памяти» и он (ребенок) сам не замечает, что овладел новыми словами и использует их как давно знакомые.

При отслеживании результатов исследования мы исходили из текстовых характеристик связной речи: как самого высокого уровня речевого развития детей. При этом текстовые характеристики могут иметь место только тогда, когда дети демонстрируют не просто определенный уровень развития речи, они обнаруживают связную речь. Причем тот или иной уровень связности речи должен проявляться на трех языках: русском, английском, татарском.

Использование традиционных критериев (количество слов, предложений, микротем и т.д.) показало устойчивый рост уровня поликультурного языкового развития детей (см. таблицы 1, 2, 3, 4).

Согласно исследованиям кетенских психолингвистов [8], концентрацию информации в речи можно определить через соотношение основной, носящей смысл информации (ядро информации) и повторяющейся, поясняющей информации (разработки 1-й и 2-й степени). Эта зависимость была установлена математически:

$T_{ко}$ – уровень концентрации информации; K – количество ядер информации; $A1$ – количество разработок 1-й степени; $A2$ – количество разработок 2-й степени; $KВ$ – количество видов основной информации:

$$T_{ко} = \frac{\sum K + \sum A1 + 2\sum A2}{\sum KB}$$

При этом количество видов информации ($KВ$) практически равно количеству ядер информации (K), так как без ядра информация не существует.

Для определения уровня концентрации информации надо было в первую очередь выделить предложения, заключающие ядра информации. При выделении этих предложений мы исходили из структурных особенностей микротекста, имеющего зачин, основную часть (ядро информации) и концовку, а также абзацев, имеющих абзацное предложение (ядро информации) и поясняющую часть (разработки первой и второй степени)

По классификации Д. Хаке, между предложениями может существовать: сильная логическая связь, при которой предложения необратимы; слабая логическая связь, при которой возможно изменение последовательности предложений; отсутствие логически-языковой связи, то есть совмещение в рядом стоящих предложениях несоотносимых понятий; фальшивая логическая связь.

Математически каждая из четырех видов логической связи обозначается так: $BZ1 = 2$ (сильная логическая связь); $BZ2 = 1$ (слабая логическая связь); $BZ3 = 0$ (отсутствие логической связи); $BZ4 = -1$ (фальшивая логическая связь). Степень логической связи между предложениями выражается формулой:

$$Tl = \frac{2BZ1 + BZ2 - BZ4}{V},$$

где Tl – степень логической связи, V – число предложений.

Понятийный уровень предложения мы определяли по формуле, составленной К.Нестлером. Формула имеет следующий вид:

$$T_{bn} = 100 \cdot \frac{\sum B \cdot \sum B1}{GWZ} + \frac{2 \sum B2 + 3 \sum B3}{GWZ},$$

где T_{bn} – понятийный уровень предложений; GWZ – общее число слов в предложении; B – общее число понятий; $B1$ – общеизвестные понятия; $B2$ –

специальные понятия, образованные из обиходных; ВЗ – мало известные специальные понятия иностранного происхождения.

Синтаксическая сложность речи определялась формулой:

$$Tsk = \frac{1}{10} \cdot \frac{GWZ}{\Sigma S} \cdot \frac{GWZ}{\Sigma SA},$$

где Tsk – синтаксическая сложность; S – предложение; SA – часть предложения, если оно сложное; GWZ – количество слов в предложении.

Кроме того, мы исследовали количество правильно использованных средств межфразовых связей (МФС) – связей между предложениями высказывания; количество правильных предложений с точки зрения их темарематической структуры (TRC) – правильного порядка слов; количество правильно построенных смысловых частей (СЧ) высказывания – «абзацев»; количество правильно построенных сложных синтаксических целых (ССЦ) – отрезков высказывания, обозначающих тему, раскрывающих тему и завершающих ее.

Поликультурное языковое развитие в детских садах может быть разным: системным, бессистемным, профессиональным, непрофессиональным. Мы использовали те детские сады, в которых поликультурная языковая подготовка проводилась педагогами-экспериментаторами в течение 10-ти лет (2001-2011 гг.).

Таким образом в г. Казани было обследовано 356 детей дошкольного возраста (2007-2011 гг.). В таблицах (см. табл. 1-4) мы представили средние арифметические полученных результатов. В первой таблице представлены результаты обследования в садах, в которых поликультурной языковой подготовки не проводилось вообще.

Таблица 1. Значимые характеристики речи детей на русском языке в условиях одной – русской – языковой среды

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Тко (концентрация информации)	3	3,2	4	4,5	5
Тl (логическая связь)	2	2,3	3,5	3,8	4,2
Тbn (понятийный уровень)	2,6	3,1	3,9	4,2	4,8
Tsk (синтаксическая сложность)	1,8	2,4	3,3	4,5	5,4
МФС (межфразовая связь)	2	3	4	4	4
TRC(тема-рематическая структура)	1,3	3,3	3,4	3,2	3,1
СЧ (смысловая часть)	0,4	0,5	1	1,2	2,3
ССЦ (сложное синтаксическое целое)	1,4	2,3	2,5	2,3	2,3

Таблица 2. Значимые характеристики речи детей на русском языке в условиях поликультурного развития

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Тко	3,3	3,8	4,5	5,5	5,9
Тl	2,5	2,8	3,9	4,8	4,8
Тbn	2,8	3,7	4,5	5,2	5,4

T _{sk}	2,5	2,7	3,8	4,9	5,8
МФС	2,7	3,7	4,0	4,7	4,5
ТРС	1,8	3,8	3,7	3,8	4,3
СЧ	1,5	1,8	2,2	3,2	3,8
ССЦ	1,7	2,9	3,5	3,8	4,3

Таблица 3. Значимые характеристики речи детей на английском языке в условиях поликультурного развития

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
T _ю	1,9	3,1	4,5	5,5	5,9
T _l	2,5	2,5	3,9	4,8	4,8
T _{bn}	2,8	3,3	4,5	5,2	5,4
T _{sk}	2,5	2,4	3,3	4,7	5,5
МФС	2,7	3,3	4,2	4,3	4,5
ТРС	1,8	3,4	3,7	3,8	4,3
СЧ	1,5	1,4	2,2	3,2	3,7
ССЦ	1,7	2,8	3,5	3,8	4,3

Таблица 4. Значимые характеристики речи детей на татарском языке в условиях поликультурного развития

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
T _ю	2,3	3,4	4,5	5,5	5,9
T _l	2,1	2,8	3,9	4,8	4,8
T _{bn}	2,7	3,7	4,5	5,2	5,4
T _{sk}	2,4	2,7	3,8	4,8	5,8
МФС	2,6	3,4	4,6	4,9	4,5
ТРС	1,5	3,8	3,6	3,8	4,3
СЧ	1,2	1,8	2,2	3,0	3,7
ССЦ	1,3	2,9	3,5	3,5	4,1

В других представлены результаты речевой деятельности детей отдельно на русском языке, английском и татарском. Причем были выбраны те сады, в которых изначально дети думали и говорили на русском как на родном и других языков не знали. Среди них были дети (по происхождению) и русские, и татары, и чувашаи, и др.

Оказалось, что у детей, развивающихся в условиях поликультурной речевой деятельности, все показатели речи (как на языке общения, так и на втором и третьем языке) значительно выше. Особенно обращают на себя внимание показатели текстовой организации речи (МФС, ТРС, СЧ, ССЦ): в условиях отсутствия поликультурной развивающей деятельности эти показатели почти не меняются (несмотря на рост словарного запаса), в условиях же трехязычного общения эти показатели активно растут, то есть у детей развиваются навыки связной (текстовой) организации речи сразу на трех языках.

В эксперименте участвовало 4 ДООУ (№ 25, № 130, № 327 г. Казани, № 15 г. Зеленодольска), в качестве контрольных тоже были определены 4 ДООУ (№ 73, № 75, № 82, № 28, г. Нижнекамск).

Экспериментальная проверка разработанной нами технологии позволила повысить уровень речевого общения детей на русском, английском и татарском языках (см. приложение № 2 табл. 1, 2, 3, 4). Самый низкий уровень – когда развитие идет только на одном языке (см. табл. 1), в условиях же поликультурного развития происходит повышение показателей на всех языках.

Математическая обработка результатов эксперимента показала, что значение t-критерия Стьюдента на констатирующем этапе эксперимента для контрольных и экспериментальных ДООУ = - 0,47, что не значимо. Значение t-критерия Стьюдента на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в контрольных ДООУ = - 5,8, при $p = 0,001$. Значение t-критерия Стьюдента на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальных ДООУ = - 9,97, при $p = 0,001$, что свидетельствует о достоверности полученных результатов.

Качественные и количественные изменения произошли за время проведения формирующего эксперимента и в контрольных, и в экспериментальных ДООУ, однако значение t-критерия Стьюдента на контрольном этапе эксперимента для контрольных и экспериментальных ДООУ = -3,085, при $p = 0,91$, что подтверждает достоверность различий в пользу экспериментальных ДООУ в достигнутых результатах после формирующего эксперимента.

Анализируя и сопоставляя результаты исследования, можно сделать вывод, что педагогическая технология поликультурного языкового развития является эффективной, так как результаты показали положительную динамику и результативность всех значимых показателей.

Таким образом в исследовании:

1) доказано, что поликультурное языковое развитие дошкольников будет иметь успешный характер, если будут выявлены лингводидактические особенности трехязычного развития и типичные затруднения детей при освоении трех языков;

2) определены закономерности поликультурного трехязычного развития детей дошкольного возраста (особенности перекодировки семантической базы одного языка на другой): закономерности трехязычного развития детей дошкольного возраста, учет которых позволяет правильно строить технологию поликультурного языкового развития детей;

3) обоснована и экспериментально доказана эффективность педагогической технологии поликультурного языкового развития детей дошкольного возраста:

а) выявлены структурные и содержательные компоненты технологии поликультурного трехязычного развития детей;

б) разработана и реализована система упражнений и игровых занятий по поликультурному трехязычному развитию детей, в ходе апробации этих упражнений были выявлены основные компоненты системной организации технологии поликультурного языкового развития детей: личностно-развивающий, синхронной организации учебно-игрового материала, коммуникативной направленности.

Наблюдения за судьбой детей, прошедших поликультурную языковую подготовку, показывают, что они более успешны в школе, нежели дети, не

проходившие поликультурную языковую подготовку. Наблюдаемые дети оказались более общительными, толерантными, жизнерадостными, талантливыми.

Исследования убеждают, что поликультурная языковая подготовка в дошкольном возрасте намного важнее, нежели в школьном. В дошкольном возрасте закладывается база для билингвизма или полилингвизма, и эта база позитивно влияет на становление языковой личности современного типа, успешность этой личности, формирование индивидуальности, неповторимой в своих природосообразных качествах.

Исследование подтверждает, что основная цель языкового развития детей заключается в формировании у них коммуникативной компетенции, необходимой для участия в диалоге в условиях поликультурного языкового пространства.

Литература

1. Габдулхаков, В.Ф. Об умении выделять абзацы. // Журнал «Русский язык в школе». Москва. - 1983. - № 3. - С. 48-50.
2. Габдулхаков, В.Ф. Работа над качеством устных ответов учащихся. // Журнал «География в школе». Москва. - 1983. - № 6. - С. 49-50.
3. Габдулхаков, В.Ф. Развитие связной речи на уроках русского языка. // Журнал «Начальная школа». Москва. - 1987. - № 5. - С. 22-25.
4. Габдулхаков, В.Ф. О структуре устных высказываний учащихся ПТУ. // Журнал «Русский язык в школе». - 1987. - № 4. - С. 28-31.
5. Габдулхаков, В.Ф. О работе над химическим языком в средних профтехучилищах. // Журнал «Химия в школе». Москва. - 1987. - № 6. - С. 35-36.
6. Габдулхаков В.Ф. Теория и практика поликультурного языкового образования. / В.Ф.Габдулхаков, М.Ф.Кашапова, Н.Д.Колетвинова, Г.Ф.Юсупова. / Под ред. В.Ф. Габдулхакова. / Монография. Казань: РИЦ «Школа», 2011. 164 с.
7. Габдулхаков В.Ф. Технология одновременного изучения трех языков: русский, английский, татарский. / В.Ф. Габдулхаков, Г.Ф.Юсупова. / Метод. пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2011. 46 с.
8. Informationen zu Schulbuchfragen. Heft 17. Berlin, 1980.
9. Valerian F. Gabdulchakov. Of linguistic education in kindergartens. // International Journal of Early Years Education. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.

Глава 3.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Сравнительная характеристика подготовки учителей к работе в поликультурной среде в разных странах•

В настоящее время в России, в странах Западной и Северной Европы поликультурная среда меняется. В России меньше говорят на языках народов России (татарском, башкирском, чувашском, марийском, удмуртском, мордовском и др.). В Германии меньше говорят на немецком: всё поглощает английский, в Норвегии – английский и шведский, в Швеции – английский и т.д.

Поликультурное образование (как система ценностей и стратегий обучения, законов и нормативно-правовых актов) сложилось в России еще в 20-30-е годы прошлого века. И оно принципиально отличается от мультикультурного образования, которое сейчас существует в странах Западной Европы и Америки. Если поликультурное образование в России предполагает диалог культур, равноправие языков и возможность получить образование на родном языке, то мультикультурное образование на Западе, несмотря на такие же, по сути, установки (диалог, равноправие, возможность), на самом деле подавляет родной язык, культуру, этнические ценности обучаемых, насаждая язык и ценности принимающей страны. И наши исследования – исследования, проведенные в странах Западной и Северной Европы (Беларуси, Польше, Германии, Франции, Великобритании, Швеции, Норвегии, Финляндии) – убедительно об этом говорят (Gabdulkhakov, Shishova, 2018).

В России диалог культур, равноправие языков и культур, возможность получения образования на родном языке были и остаются главными проблемами поликультурного образования.

В решении этих проблем большую роль играют учителя.

Подготовка учителя, не только знающего этнические особенности народов современной поликультурной России, но и способного хотя бы элементарно говорить на языке этих этносов, используя факты этногенеза, – задача не очень простая.

По определению В.И. Суровцовой, поликультурная образовательная среда – это определенная система условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязательности сохранения национальной идентичности, осознания важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом (Суровцова, 2018).

• Для цитирования: Valeryan F. Gabdulkhakov (2024). Preparing Teachers for Work in an Ethno-cultural Environment. *Continuous Teacher Education in Russia*, 203–220. Copyright © 2024. Valeryan Gabdulkhakov and Olga Yashina Published under exclusive licence by Emerald Publishing Limited doi:10.1108/978-1-83753-852-220241010

Исследование поликультурной среды в Татарстане сравнительно с другими двуязычными субъектами Европы

Республика Татарстан – самый крупный (в экономическом, социально-политическом, поликультурном отношении) регион России.

В 2011 г., по данным Министерства образования и науки Республики Татарстан (Мустафин, 2011), на территории республики функционировало 852 образовательных учреждения с татарским языком обучения, это 7160 классов, 71415 учащихся. В том числе в 69 инновационных образовательных учреждениях с татарским языком обучения обучаются 26553 учащихся (37% от общего количества учащихся татарских школ). Кроме того, в 371 общеобразовательном учреждении с русским языком обучения функционировали классы с татарским языком обучения (885 классов, 15035 учащихся).

В 30-ти воскресных школах республики (1283 учащихся) изучались 28 языков народов, проживающих в республике: азербайджанский, украинский, армянский, осетинский, таджикский, ассирийский, афганский, греческий, польский, немецкий, еврейский, грузинский, мордовский, марийский, чувашский, удмуртский, башкирский и другие языки.

При этом Министерство образования и науки РТ отмечает, что на развитие национального образования отрицательно влияют такие факторы, как:

1) недостаточный уровень использования в процессе преподавания родных и государственных языков эффективных технологий, предусматривающих развитие коммуникативной компетенции обучающихся;

2) отсутствие положений, учитывающих специфику организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) языком обучения и общеобразовательных учреждениях с изучением родного (нерусского) языка, в типовом положении об общеобразовательном учреждении;

3) отсутствие отдельных нормативов наполняемости классов для общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения и с изучением родного (нерусского) языка;

4) организация государственной итоговой аттестации выпускников 11 классов только на русском языке;

5) отсутствие системы рецензирования и издания учебной литературы по татарскому языку и литературе, федеральных учебников, переведенных на татарский язык;

6) отсутствие в воскресных школах учебных пособий по изучению языков, соответствующих рекомендациям Министерства образования и науки Республики Татарстан;

7) отсутствие индикаторов для оценки эффективности деятельности муниципальных органов власти по сохранению и развитию национального образования;

8) реорганизация общеобразовательных учреждений без учета национальных и этнокультурных особенностей общеобразовательных учреждений

(большинство национальных школ являются малокомплектными, и они, в первую очередь, подпадают под сокращение в результате оптимизации). Также при реорганизации образовательных учреждений в ряде районов не учитывается язык обучения: происходит объединение образовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения с образовательными учреждениями с русским языком обучения; при ликвидации образовательных учреждений с родным (нерусским) языком обучения учащихся переводят в школы с русским языком обучения.

По данным 2017 г. (Деловой портал, 2018), в Татарстане 43,66% из общего числа учащихся средних школ получают образование на татарском языке.росло количеству детей, имеющих возможность обучаться на родном (татарском) языке.

Как видим, данные Министерства образования и науки РТ (Социальные риски молодежи, 2014) показывают в целом положительную динамику по показателям использования татарского языка в образовательном процессе.

Однако, бросается в глаза установка министерства только на формальные показатели поликультурной среды: не учитываются факторы этногенеза, этнокультурные потребности, языковые предпочтения и особенности подготовки учителя к работе в поликультурной среде. Эти факторы могут играть решающую роль в изменении отношения к поликультурному воспитанию.

Анализ фактов этногенеза, связанных с совместным проживанием двух и более народов на протяжении нескольких веков, показывает, что инициативы по разделению этих народов по национальному признаку могут привести к развитию скрытого национализма и даже национальной агрессии (Габдулхаков, 2015).

В 2017-2019 гг. в рамках международных исследований Научно-образовательного центра педагогических исследований Казанского федерального университета мы провели анкетирование и предложили старшеклассникам ответить на три вопроса:

- 1. Какой язык для вас представляется самым важным и необходимым для жизни и профессиональной деятельности?*
- 2. Какой язык по значимости вы поставите на первое место, второе, третье и четвёртое?*
- 3. Нет в списке того языка, который вы хотите отметить? Впишите его сами.*

Ответы старшеклассников удивили не только учителей, но и социологов, университетских преподавателей-экспертов.

Для проведения анкетирования эксперты из университетов разных стран подготовили карты, которые более или менее объективно, на их взгляд, отражают степень интереса школьников к разным языкам, т. е. отражают, по мнению экспертов, определенную иерархию языков в сознании старшеклассника.

Карты фиксировали примерные последовательности языков:

- для России – русский, английский, немецкий, французский;
- для Татарстана – татарский, русский, английский, китайский;
- для Польши – польский, английский, немецкий, арабский;
- для Германии – немецкий, английский, французский, арабский;

- для Франции – французский, бельгийский, итальянский, английский;
- для Англии – английский, французский, русский, китайский;
- для Норвегии – норвежский, шведский, датский, английский;
- для Швеции – шведский, норвежский, датский, английский.

Таким образом, были опрошены старшеклассники из субъектов России (243). По таблице 1 и диаграмме 1 видно, что ни одна из выдвинутых экспертами гипотетических последовательностей по иерархии языков глазами старшеклассников не подтвердилась. Исключение составляет Англия, где старшеклассники однозначно на первое место ставят свой родной английский язык, а все другие (китайские, русский, французский) с трудом набирают около 1%. Хотя и здесь на втором месте не французский, как предполагали эксперты, а китайский, затем – русский.

В Татарстане всё – наоборот: на первом месте не татарский, а английский, на втором – русский, а титульный татарский – лишь на третьей позиции.

В субъектах Российской Федерации (где нет второго языка) на первом месте не русский язык, а английский. На третьем месте не немецкий, а китайский, а на четвертом – немецкий (вместо предполагаемого французского языка).

Таблица 1. Результаты опроса старшеклассников по анкете «Языковые предпочтения учащихся школ и гимназий» (в %)

Регионы Языки	Россия	Татар- стан	Поль- ша	Герма- ния	Фран- ция	Англия	Норве- гия	Швеция
<i>Первый</i>	64 – ан- глий- ский	57 – ан- глий- ский	73 – ан- глий- ский	74 – ан- глий- ский	45 – ан- глий- ский	97 – ан- глий- ский	57 – ан- глий- ский	51 – ан- глий- ский
<i>Второй</i>	31 – рус- ский	33 – рус- ский	19 – немец- кий	23 – немец- кий	35 – фран- цуз- ский	1 – кита- йский	23 – швед- ский	35 – швед- ский
<i>Третий</i>	3 – кита- йский	5 – татар- ский	7 – поль- ский	2 – фран- цуз- ский	12 – бель- гий- ский	1 – рус- ский	15 – нор- веж- ский	10 – норвеж- ский
<i>Четвертый</i>	2 – немец- кий	5 – кита- йский	1 – кита- йский	1 – араб- ский	8 – ита- льян- ский	1 – фран- цуз- ский	5 – дат- ский	4 – датский

И так по всем регионам Западной и Северной Европы (см. табл. 1).

Из Татарстана (233 человека), из Польши (164 человека), из Германии (135 человек), из Франции (122 человека), из Англии (127 человек), из Норвегии (140 человек), из Швеции (136 человек).

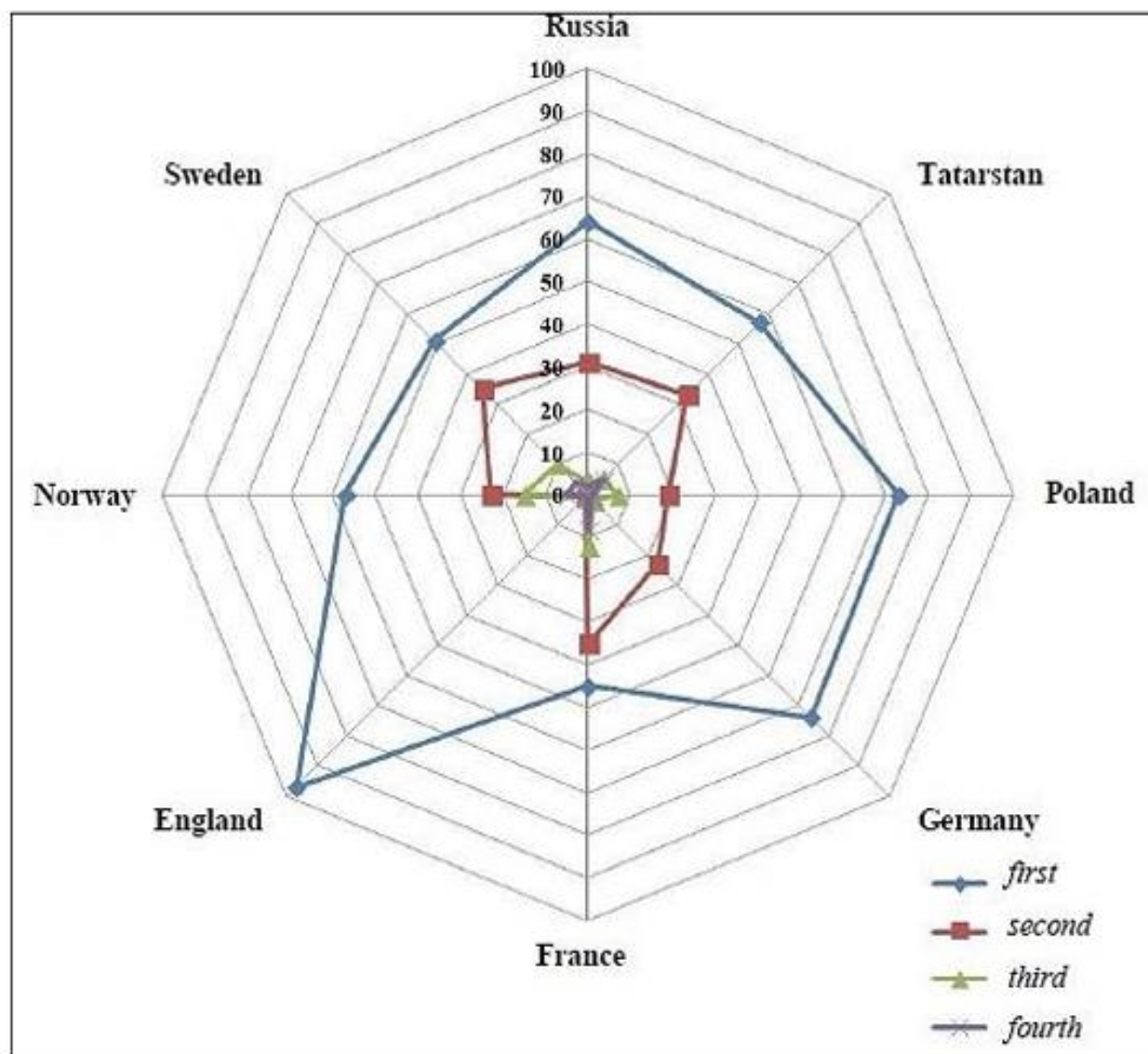


Диаграмма 1. Результаты опроса старшеклассников по анкете «Языковые предпочтения учащихся школ и гимназий» (в %)

Причем в Татарстане отдельную выборку составили старшеклассники, которые учатся в школах с татарским языком обучения, т.е. они думают и говорят по-татарски (122 человека), другую выборку составили старшеклассники из обычных общеобразовательных школ, где образовательный процесс и общение происходят на русском языке (111 человек).

Результаты опроса, проведенного международной экспертной группой при Институте психологии и образования Казанского федерального университета в 2017-2019 гг. в России, Татарстане, Польше, Германии, Франции, Англии, Норвегии, Швеции, представлены в таблицах (см. табл. 1, диаграмму 1).

При этом ни один язык не выходит на 100%, на первом месте однозначно во всех странах оказывается английский язык. Если у школьников-англичан родной (английский) язык набирает максимум 97%, то у всех других народов родной язык (русский,

татарский, польский, немецкий, французский, норвежский, шведский) оказывается на второй, третьей или четвертой позиции, набирая минимум – от 1 до 35%.

Конечно, в каждом исследуемом регионе эти цифры относительны и имеют свою специфику. Например, в Татарстане результаты неоднозначные: в татарских школах большинство школьников на первое место ставит русский язык (от 90 до 100%), а в русских школах – английский (от 70 до 100%), татарский же в среднем по рейтингу оказывается на третьей позиции (5%), примерно столько впервые набрал китайский язык (5%).

Эти данные говорят о том, что не только в России (или в Татарстане, в частности), но и в любой другой стране Западной или Северной Европы необходимо учитывать особенности формирования языковой личности – языковые предпочтения субъектов образования (школьников, студентов, слушателей), на которых, конечно, влияют экстралингвистические факторы: политика, экономика, социум, культура, средства массовой информации и т.д.

Учитель же играет, если не главную, то очень важную роль: учитель – носитель языка, культуры, идеологии и т.д.

При этом современному учителю в первую очередь надо разбираться в традициях культур народов России. Я. С. Турбовской отмечает, что «без традиций, их формирующей способности обеспечивать изо дня в день воспроизведение требуемых нравственностью отношений и поступков в современных социально переломных условиях не обойтись. Ибо только они могут быть и являются единственным гарантом нравственно стабильного бытия народа» (Турбовской, 2005).

К сожалению, многие исследования национальных культур России носят формальный характер и авторы некоторых публикаций, выделяя ценности добра, справедливости, трудолюбия, миролюбия, одинаковые для всех народов, по сути, не находят отличительных особенностей, характерных для той или иной культуры.

В этой связи С. К. Бондырева справедливо подчеркивает, что в XXI веке «особое значение приобретает ... тема различий и сходства в позициях, вступающих в межличностные, в том числе межэтнические, отношения людей, тема, в рамках которой лежит понятие и н о е. И н о е, не мое, как проявление другого, но не просто другое, отличное от меня, понимаемое или непонимаемое, принимаемое или непринимавшее, враждебно чужое, по-разному оцениваемое, а другое в системе моих отношений, другая представленность свойственного и мне как человеку» (Бондырева, 2005).

Незнание и непонимание этих различий недопустимо для современного учителя. Некомпетентный в вопросах межэтнического общения учитель может спровоцировать активизацию в сознании его воспитанников националистических, экстремистских ценностей. В этой связи актуальны исследования Н.Н.Буш-мариной, Н. А. Степанова (Социальные риски молодежи, 2014), которые предлагают технологии формирования антиэкстремистского сознания учащихся, технологии воспитания культуры гражданской солидарности. Такие технологии необходимы для успешной социализации учащейся молодежи в современном обществе.

В интерпретации сказок народов России сложились определенные методические стереотипы (штампы), не позволяющие учителям, а тем более учащимся понять и объяснить причинный смысл тех или иных событий.

Например, дети-татары не могут правильно объяснить, почему в русской народной сказке «Золотая рыбка» старуха оказалась у разбитого корыта. Одни считают, что жадная старуха просто спрятала всё добро от чужих глаз, другие подозревают, что хитрым был старик, и он обокрал старуху. Только с помощью учителя дети соглашались с тем, что это волшебство (добро исчезло по волшебству Золотой рыбки) и произошло это волшебство, чтобы наказать старуху за жадность. После этого дети сами делают наивный вывод, что это похоже на русских – все русские злые и жадные, как Золотая рыбка (ведь есть у них выражение «Жадность – не порок»). И снова требуется вмешательство учителя, чтобы убедить в доброте и бескорыстии русского народа примерами других русских народных сказок.

Почему так происходит? Почему дидактический материал, его интерпретация даются по одинаковому шаблону и не учитывают особенности национальной культуры в этногенезе? Ведь на самом деле в ментальности татар (и это видно по татарским народным сказкам) присутствуют не только трудолюбие, но и хитрость, коварство, рационализм и даже жадность.

Если, например, обратить внимание на интерпретацию детьми сказки татарского народного поэта Габдуллы Тукая «Водяная», бросается в глаза очевидное расхождение этой интерпретации с традиционным стереотипом объяснения сказки учителем или трактовкой сюжета в методических пособиях, которыми пользуется учитель. Сюжет сводится к тому, что мальчик украл у Водяной (Русалки) золотой гребень и убежал домой, ночью Водяная пришла к дому мальчика и напугала его. Если спросить у неподготовленных к объяснению детей, какой вывод можно сделать после такого случая, большинство детей говорит одинаково: «Воровать надо так, чтобы никто тебя не поймал». На практике учителя обычно не ждут, когда дети сами сделают такой вывод и сразу навязывают им готовый ответ: чужое брать нельзя. При этом практически никто из них не задумывается над тем, какая цепочка мыслей складывается в сознании ребенка, а она на самом деле выглядит примерно так: если чужое брать нельзя, то надо его красть, но красть надо так, чтобы тебя никто не поймал.

В сказке «Шурале» батыр (джигит) обхитрил Шурале (лесного человека), защебив в бревно его пальцы. Спрашивается, за что? Дети теряются в ответах. И, действительно, за что? За то, что он может пощекотать? Единственный вывод, который воспринимается детьми как самодостаточный: батыр умнее и хитрее Шурале и это хорошо. А то, как кончит Шурале в своих мучениях, никого не волнует. Что это? Самодовольная жестокость?

Выводы

Результаты исследования показывают, что задачи поликультурного образования, технологии подготовки учителей для их решения нельзя формализовать и превращать в «хорошие и удобные» декларации, резолюции, необходимо переосмысливать содержание и систему подготовки учителей, содержание учебно-методического материала с учетом реальных фактов этногенеза.

Сложившиеся штампы в интерпретации текстов сказок во многом были обусловлены методическими стереотипами советского периода, когда при анализе надо было четко делить героев на положительных и отрицательных, а промежуточные или спорные персонажи не вызывали доверия. Принцип партийности был методологическим основанием анализа текста. Поэтому часто на результаты анализа текста накладывалась готовая (партийная) оценка без учета реальных фактов этногенеза.

Тенденции, связанные с сокращением национального образования, обусловлены не только факторами глобализации и отсутствия должной поддержки федерального центра, но и факторами не всегда научно обоснованного подхода к организации национального образования – факторами формального (статистического) подхода к национальному образованию, невнимания к методологическим основаниям этногенеза, к вопросам владения языками народов Российской Федерации, формирования интереса к национальной культуре, к вопросам подготовки учителей в колледжах и вузах.

Литература

1. Valerian F. Gabdulkhakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Multicultural training of future teachers in the context of ethnic tensions. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS (IFTE 2018)*. Volume XLV (45) eISSN: 2357-1330. No: 76. Pages: 651-660. [Электронный ресурс] URL: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.76> (Дата обращения 5.05.2023).
2. Суровцова, В. И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества. [Электронный ресурс] URL: http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/57/1/fn_2014_13_25.pdf (Дата обращения 5.05.2023).
3. Мустафин, Д. М. (2011). Доклад [Электронный ресурс] URL: http://tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_247129.pdf (Дата обращения 5.05.2023).
4. Деловой портал. [Электронный ресурс] - URL: <https://arsk16.ru/> (Дата обращения 5.05.2023).
5. Социальные риски молодежи: профилактика экстремизма в условиях образовательной среды школы [Текст] / Н. Н. Бушмарина, Н. А. Степанов // Личность. Культура. Общество. - 2014. - Т. 16. - № 81/82. - Вып. 1/2. - С. 242-248.
6. Габдулхаков, В. Ф. Национальная агрессия и технология поликультурной подготовки будущих педагогов. // Образование и саморазвитие / В.Ф.Габдулхаков, Ж.В.Антонова, А.М.Рафганачевский. – 2015. - № 4. – С. 142-147.
7. Турбовской, Я. С. Традиции как социально-педагогическая проблема. // Известия АПЧН. - Вып. 9. - М., 2005. - С. 35-36. [Электронный ресурс] URL: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/u903/publish/2005_no9.pdf (Дата обращения 5.05.2023).
8. Бондырева, С. К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении. // Известия АПЧН. - Вып. 9. - М., 2005. - С. 29. [Электронный ресурс] URL: <http://www.mpsu.ru/sites/default/files/u903/publish/2005no9.pdf> (Дата обращения 5.05.2023).

3.2. Билингвальное образование в Татарстане*

Билингвальное образование – это образование на двух языках, которое характерно для образовательных учреждений Среднего Поволжья. Сюда относятся Татарстан, Чувашия, Марий Эл, Удмуртия, Мордовия и др.

Билингвальное образование в Татарстане также, как и в других субъектах Среднего Поволжья, закреплено региональной конституцией (Konstituciya, 1992) и Законом о языках (Zakon, 1992). Эти нормативные документы были приняты в 90-е годы XX в. Однако билингвальное образование существовало в Татарии и в советский период. Конституция РСФСР гарантировала права граждан на родной язык и культуру (Konstituciya, 1925). Поэтому и в советский период на территории Советской Татарии развивались татарские школы и национальные культурные центры (музеи, театры, литературные объединения и т.д.). Принципиальное отличие нормативных документов 90-х годов заключалось в том, что они закрепили статус родного (татарского) языка как языка государственного (Zakon, 1992). Татарский язык так же, как и русский, был признан государственным и стал функционировать на паритетных началах с официально принятым русским языком.

С 90-х годов по настоящее время Правительство Республики Татарстан, руководящие структуры образования прилагают большие усилия для развития татарского языка как языка общения (повседневного, делового, научного, межкультурного и т.д.) и как языка государственного, однако уровень владения татарским языком как родным или как вторым, несмотря на всеобщую поддержку и хорошие отчеты о положительной динамике его освоения, объективно каждый год снижается.

1.1. Актуальность проблемы

При научном анализе причин снижения уровня владения татарским языком и в советский, и в постсоветский периоды бросается в глаза очевидный формализм решения этих вопросов. Увлечение количественными показателями – рост числа школ с татарским этнокультурным компонентом, числа занятий татарским языком в дошкольных учреждениях, количества учебных пособий или материальных и финансовых средств – не коррелирует с качественными показателями организации обучения.

Качественные характеристики билингвального образования часто остаются вне поля зрения. Поэтому татарскому языку иногда учат немотивированные педагоги или педагоги, плохо владеющие татарским языком. Хорошо владеющие родным языком учителя часто демонстрируют методическую несостоятельность в организации обучения татарскому языку как родному или как второму. Учебные

* Для цитирования: Valeryan Gabdulkhakov (2023). Bilingual Education in Tatarstan. Education and Self Development. Volume 18, № 3. Pp. 100-115. Валерьян Ф. Габдулхаков (2023). Билингвальное образование в Татарстане. // Образование и саморазвитие. Том 18, № 3, 10.26907/esd.18.3.07. С. 100-115.

пособия по татарскому языку обнаруживают отсутствие антропологической ориентации – ориентации на природу языковой личности обучающегося.

Проблема исследования заключается в том, что в современной лингводидактике до сих пор не проанализированы антропологические характеристики билингвального образования, не выявлены антропологические причины негативного развития билингвизма и на этой основе не определены перспективные пути его развития.

1.2. Анализ литературы по проблеме исследования

К. Д. Ушинский в статье «Родное слово» писал о том, что язык народа – лучший, никогда не увядающий извечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. Отнимите у народа всё – и он всё может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; вымер язык в устах народа – вымер и народ. Если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие (Ushinskij, 2015). То есть К. Д. Ушинский обращал внимание на духовно-нравственные – антропологические – особенности обучения языку и был против использования второго языка в воспитании ребенка.

Антропология воспитания в настоящее время исследует как вопросы развития обучающихся, так и вопросы подготовки специалистов (психологов, педагогов) для организации процесса этого развития.

В современном толковании антропология воспитания понимается как особая педагогическая система (Bulgakova, 2012; Kodzhaspirova, 2012; Ryabceva, 2019). Эта система позволяет строить воспитательный процесс на антропологических (природосообразных) основаниях. К таким основаниям относят сущность, содержание, закономерности воспитания. Эти основания берут начало в национальной культуре и в каждый исторический период наполняются новым содержанием.

Однако часто воспитательный процесс в образовательных учреждениях строится традиционно и не учитывает условия двуязычного (поликультурного) развития личности в этногенезе. В дидактических материалах разных авторов процесс воспитания в поликультурной (двуязычной) среде практически такой же, как и в моновязычной среде (Zhinkin, 1982; Karaulov, 1999; Vereshhagin, 2009; Zakir'yanov, 2011).

В образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (Татарстана, Башкортостана, Чувашии, Марий Эл, Удмуртии и др.) постоянно работают над расширением национальной (родной для обучающихся) языковой среды. Эта среда, несмотря на все политические, нормативно-правовые, педагогические усилия, объективно имеет тенденцию на сужение: каждый год количество воспитанников, способных хорошо говорить на родном языке, уменьшается. Для этого есть объективные причины: глобализация экономики, интернационализация культуры и образования, расширение функций мировых языков (английского, русского), аккультурация сельской молодежи в городских (русскоязычных)

условиях, доминирование СМИ на русском или английском языках, цифровизация образования преимущественно на английском и русском языках и др.

Языковая среда является базовой основой развития национальной культуры, формирования этнокультурного (или национального) самосознания. От того, насколько владеют воспитанники родным языком, зависит и уровень этнокультурного (национального) самосознания (Gabdulxakov, Xisamova, 2012; Gabdulxakov, Zinnurova, 2023; Vajnrax, 1972; Desheriev, 1977; Zubajraeva, 2016).

Об обязательном учете качественных характеристик билингвального образования говорят и многие зарубежные исследователи (Baskom, 2001; Banks, 2003; Glaesser, 2019; Bhattacharji, Kingdon, 2020).

В представленном же исследовании автор обращает внимание на то, что антропология имеет важное значение не только в университетском, но и дошкольном и школьном образовании (Gabdulchakov and Shishova, 2022).

1.3. Цель исследования – обосновать антропологические условия развития билингвального образования в Татарстане.

1.4. Методология исследования строится на педагогической антропологии К. Д. Ушинского (Ushinskij, 2015), концепции семантической структуры языка (Vajnrax, 1972), теории языковой личности (Karaulov, 1999).

Теоретический и практический вклад материалов статьи заключается в реализации антропологических установок в процесс развития языковой личности обучающихся.

2.1. Методы и методики исследования

Использовались методы и методики анализа высказываний по критериям их соответствия нормам речевой культуры и правилам построения текста. Среди них логичность, точность высказывания, наличие межфразовой связи, структурно-смысловой организации, композиционно-типовой соотнесенности, стилистического единства. По этим критериям анализировались высказывания обучающихся на двух языках: родном (татарском) и русском. В соответствии с полученными результатами испытуемые распределялись по типам языковой личности (координативной, субординативной, смешанной).

2.2. Экспериментальная база исследования

В качестве экспериментальной базы использовались образовательные учреждения Среднего Поволжья и Республики Татарстан (дошкольные и школьные образовательные учреждения, педагогические отделения университетов).

Основной контингент испытуемых – это старшеклассники общеобразовательных школ и гимназий, студенты заочного отделения Института психологии и образования Казанского федерального университета.

В состав контрольных и экспериментальных групп преимущественно входили учащиеся старших классов гимназий и студенты заочных отделений Казанского федерального университета.

Результаты исследования

Диагностика билингвального развития в образовательных учреждениях Среднего Поволжья

Исследование билингвального развития проводилось на базе учреждений Татарстана в 2012-2023 гг. Для сравнительного анализа использовались образовательные учреждения Чувашии, Марий Эл, Мордовии, Удмуртии и др.

Билингвальное образование в исследовании рассматривается как антропология воспитания: это образование должно учитывать природу, сущность, закономерности воспитания ребенка, школьника, студента в естественной для него билингвальной среде.

При опросах старшеклассников (837 респондентов) и студентов (356 респондентов), проведенных нами в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом в Центральном Поволжье (в республиках – Татарстане, Мордовии, Марий Эл, Чувашии и др.) в 2012-2020 гг., выяснилось, что в учебном общении используются в разной мере три языка.

При опросах старшеклассников и студентов (на каком языке у вас проходит образовательный процесс) респонденты указали три языка (см. табл. 1).

Таблица 1. На каком языке проходит моё образование (количество респондентов в %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	88	7	5
Село	45	44	1

Как видим, в городских условиях русский язык стоит на первом месте (88%), в сельской местности (с родным языком общения) русский и родной языки используются почти одинаково (около 45%), английский язык преимущественно используется только на уроках английского языка и занимает последнее место (5% в городе, 1% в селе).

В качестве родного языка выступали татарский (язык татар, мишар, кряшен), башкирский, чувашский, марийский (горный, луговой), мордовский, удмуртский.

При этом языковые предпочтения обучающихся (какой язык больше им нравится или какой язык им хотелось бы учить) не всегда коррелируют с языком, которым они владеют, получают на нём образование или считают родным.

Среди наиболее предпочитаемых (нужных, перспективных) языков учащиеся городских образовательных учреждений ставили на первое место английский язык (в среднем 72%), на второе место – русский язык (в среднем 23%), на третье место – родной язык (в среднем 5%) (см. табл. 2).

Таблица 2. Какой язык имеет для меня самое большое значение (количество в %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	23	5	72
Село	70	21	9

В сельской местности (в образовательных учреждениях с родным языком общения) – всё наоборот: на первое место воспитанники ставили русский язык (в среднем 70%), на второе место – родной язык (около 21%), на третье место – английский (около 9%).

Это объясняется тем, что в городских условиях билингвы достаточно хорошо владеют русским языком, их интерес обращён в сторону иностранного – английского языка. В сельских условиях билингвы в совершенстве владеют родным языком и плохо – русским языком. Их интерес обращён в сторону русского языка. Но и в том, и в другом случае интерес к родному языку находится на низшем уровне (в городе – 5%, в селе – 9%).

Известно, что билингвы различаются по типологии (Vajnrax, 1972; Zhinkin, 1982; Karaulov, 1999; Vereshhagin, 2009; Zakir'yanov, 2011). Для диагностики преобладающих в России типов билингвизма мы использовали семантические показатели общения – способность билингва осуществлять перекодировку смыслового содержания свободно (координативный тип), при помощи перевода (субординативный тип), при помощи затрудненного (или неправильного) перевода (смешанный тип).

Координативный тип, когда обучающийся свободно переключается с семантической базы одного языка на семантическую базу другого, говорит о свободном владении двумя языками. Такой воспитанник чувствует себя комфортно в языковой среде родного языка и в языковой среде второго языка. Две национальные культуры он способен воспринимать как свои родные. Обучающийся с координативным типом двуязычия может свободно переключаться с одного языка на другой, думать и говорить то на одном, то на другом языке.

Субординативный тип предполагает свободное владение одним языком. Это, как правило, родной язык или язык общения, язык той среды, в которой он сформировался как языковая личность. Второй язык воспринимается личностью как второстепенный или как неродной язык. Как правило, второй язык для языковой личности субординативного типа не имеет большого значения для повседневной жизни, образования или профессиональной деятельности. Поэтому этим языком воспитанники владеют плохо и неохотно говорят на нём.

В образовательных учреждениях России субординативный тип языковой личности проявляется обычно в двух подтипах:

1-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает родной язык (татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский), в качестве второго – второстепенного – выступает русский язык;

2-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает русский язык (то есть не родной по этническому происхождению воспитанников язык), в качестве второго – второстепенного – выступает родной язык (язык родителей и предков – татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский).

Первый вариант больше характерен для городских образовательных учреждений, где в общении доминирует русский язык. Второй вариант больше характерен для сельских образовательных учреждений: там предпочитают общаться

на родном языке. Между этими двумя типами существует этническая напряженность.

Учащиеся, говорящие на родном языке, проявляют латентно выраженную нетерпимость к тем, кто говорит на русском языке. Татар, башкир, марийцев и др., говорящих на русском языке, носители родного языка (как языка общения) называют нарицательным словом *манкурт*. Манкурты – это люди, прервавшие связь с родным языком, национальной культурой, национальными традициями. У манкуртов русское национальное самосознание и многие, действительно, называют себя русскими (Gabdulxakov, Zinnurova, 2023).

Смешанный тип языковой личности в научной литературе имеет разное толкование: одни исследователи выделяют положительные характеристики, другие – отрицательные (Vajnrax, 1972; Zhinkin, 1982; Karaulov, 1999; Vereshhagin, 2009; Zakir'yanov, 2011). Мы же в своих исследованиях (Gabdulxakov, Xisamova, 2012) обращали внимание на способность билингва говорить правильно на двух языках и обращали внимание на тех, кто не мог говорить правильно на втором языке или сразу на двух языках (родном и русском). Неправильность высказываний проявлялась в неумении использовать грамматические категории рода (мужского, женского или среднего), падежа (особенно родительного, винительного, предложного), вида (совершенного или несовершенного), времени (настоящего, прошедшего или будущего), в неумении использовать предлоги и разнообразные осложненные синтаксические конструкции. Неумение правильно говорить отрицательно отражалось на способности правильно мыслить и проявлять коммуникативную культуру. Такой собеседник неосознанно мог вызывать у слушателя неприязнь или агрессию.

Смешанный билингвизм не всегда был проявлением плохой учёбы. Чаще его можно было наблюдать в семье, образовательном процессе, беседе с друзьями или родственниками – там, где в общении отсутствовали такие лингвометодические приёмы, как:

- транспозиция (положительный перенос совпадающих законов родного языка на второй);
- преодоление интерференции (преодоление отрицательного влияния законов одного языка на другой).

К примеру, во многих родных (преимущественно тюркских) языках народов Среднего Поволжья отсутствуют категории рода, вида, нет предлогов и т.д. Соответственно их речь на втором – русском – языке воспринимается собеседниками как речь не очень культурного малообразованного человека. Примерно такая же реакция происходила и в общении на родном языке, когда говорящий использовал в своей речи грамматические или синтаксические элементы второго языка, чуждые для общения на родном языке.

Степень распространенности разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом представлена в таблице 3 (см. табл. 3).

Таблица 3. Распространенность разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (количество обучающихся в %)

Распределение типов билингвизма по языкам	Координа- тивный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
мордовский	6	14	61	19
татарский	12	27	38	23
башкирский	10	21	40	29
чувашский	8	18	45	29
марийский	7	16	51	26
удмуртский	7	15	53	25

Из таблицы видно, что координативный тип (свободное владение двумя языками) характерен лишь для незначительной части учащейся молодёжи (от 6 до 12%). Субординативный тип больше выражен в русско-национальном подтипе (около 40-60%), в национально-русском подтипе выражен меньше (от 14 до 27%). Настораживает сравнительно большое количество билингвов со смешанным типом (от 19 до 29%). Последний отрицательно влияет на развитие когнитивных функций на двух языках. От этого страдает развитие памяти, мышления, речи.

Тесты на этническую идентичность (Gabdulxakov, Zinnurova, 2023) позволили установить, что национальным (этнокультурным) сознанием обладают в основном респонденты с координативным типом билингвизма и с первым подтипом субординативного билингвизма, то есть те, кто говорит на двух языках свободно и те, кто говорит свободно на своём – родном – языке. В Мордовии это 20% учащейся молодёжи, в Татарстане 39%, в Башкортостане 31%, в Чувашии 26%, в Марий Эл 23%, в Удмуртии 22%. Таким образом, в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом обладают этнокультурным сознанием лишь около трети учащихся.

Русское национальное самосознание характерно для учащихся, обладающих вторым подтипом субординативного билингвизма (то есть русско-национальным двуязычием). Это от 40% до 61% учащихся, в среднем почти 50% всех учащихся. Воспитанники с русско-национальным субординативным типом двуязычия часто декларируют свою приверженность к этническим ценностям своего народа, однако ментально всё равно ориентируются на ценности русской национальной культуры. Они лишний раз доказывают, что язык и культура неразделимы.

Смешанное двуязычие (почти треть учащихся) больше демонстрирует отсутствие этнических ориентаций, склонность к маргинальности, девиациям и ксенофобии. Эта часть воспитанников часто вызывает особую озабоченность.

Проведённые исследования позволяют сделать выводы о том, что в условиях этнокультурного образования в России формируется языковая личность, на которую влияют:

- языковая среда общения: личность реализуется в том языке, который составляет среду общения (в семье, в учебном заведении);
- тип билингвизма: личность может обладать координативным, субординативным, смешанным билингвизмом;

- ценности культуры (родной, русской, мировой): в зависимости от типа билингвизма личность усваивает ценности культуры.

Для того чтобы билингвальное образование, связанное с освоением второго государственного или иностранного языка, приобрело смысл (влияло на духовное развитие детей), оно должно актуализировать у воспитанников этническое сознание, гражданственность, патриотизм. Поэтому в дошкольных учреждениях должны использоваться не методические предписания (*будь патриотом, люби Родину*), а технологические алгоритмы – алгоритмы взаимодействия души педагога с душой ребенка.

Развитие билингвального образования в Татарстане

Билингвальное образование в Татарстане всегда было ориентировано на формирование языковой личности координативного типа, то есть личности свободно владеющей двумя-тремя языками. Но на практике больше формировалась языковая личность субординативного или смешанного типа.

Педагогические эксперименты по формированию языковой личности обучающегося, ориентированной на координативный тип, проводились на базе экспериментальных площадок Института психологии и образования Казанского федерального университета (2012-2023 гг.).

Основными принципами формирования языковой личности координативного типа были:

- 1) обеспечение транспозиции, то есть освоение второго языка с опорой на закономерности родного языка;
- 2) предупреждение и преодоление языковой интерференции, связанной с отрицательным влиянием родного языка на второй;
- 3) развитие языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Языковая личность в психолингвистике описана в основном как структура, состоящая из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического (Karaulov, 1999; Gabdulxakov, Xisamova, 2012).

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: первый этап – вербально-семантический, второй – когнитивный, третий – мотивационно-прагматический. Каждый этап проходил примерно три месяца независимо от типа учебного заведения (дошкольное учреждение, школьное или высшее).

На первом этапе эксперимента отрабатывался вербально-семантический уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе антропологических (человеческих), а не официальных (методических) установок.

Антропологическими установками такого уровня стали личностный, эмпатический, рефлексивный.

Личностная установка предполагала создание таких психолого-педагогических условий, при которых воспитанник чувствовал себя личностью. В рамках реализации этой установки педагогам-экспериментаторам предлагалось обращаться к воспитанникам лично, то есть по именам, используя средства выразительности родного языка. Например, в русском языке к девочке можно обратиться лично (но официально) по имени – *Таня*, можно ласково (не официально) – *Танечка*, можно с иронией – *милая*. В татарском языке такие формы неуместны: нельзя *Фарита* назвать *Фаритиком*. Но популярны такие обращения, как *балакаем*, *матурем* и др. Такие обращения в буквальном русском переводе (*ребенок*, *красивый*) звучат неуместно и даже оскорбительно. Поэтому при обращении к воспитанникам надо учитывать особенности национальной культуры, традиции национального общения.

Эмпатическая установка предполагала развитие у педагога способности ставить себя на место воспитанника и смотреть на мир его глазами. В результате такого учебного взаимодействия между педагогом и обучающимся возникают отношения доверия и расположения. Педагогу становится легче строить индивидуальный маршрут освоения второго языка, предвосхищать возможные неудачи, ошибки, прогнозировать и обеспечивать успех в речевой деятельности на втором языке. Здесь важно помнить традиционную методическую ошибку, связанную с тем, что педагогу обычно кажется, что лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле лучший метод не тот, который нравится педагогу, а тот, который нравится его воспитанникам.

Рефлексивная установка предполагала создание на занятии особого рефлексивного поля – поля эмоционального подъема, радости, удивления, счастья. В таких условиях педагог должен уметь рефлексировать внутри своего «Я» (я – человеческое), воспитанник – внутри своего «Я» (я – человеческое). Контакт этих внутренних «Я» (я – педагога и я – воспитанника) и создает особое эмоциональное поле – поле развития, успеха и счастья. Таким условиям должна соответствовать и предметно-развивающая среда занятия, создающая естественную языковую среду воспитанника.

Результаты реализации первого этапа эксперимента отражены в таблице 4 (см. табл. 4).

Таблица 4. Распространенность разных типов билингвизма по итогам первого этапа формирования языковой личности (количество обучающихся в %)

Распределение типов билингвизма	Координа- тивный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	26	25	33	16

Как видим, результаты сразу стали заметны: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 7%, а носителей координативного – больше на 14%.

На втором этапе эксперимента обрабатывался когнитивный уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе учета ценностных установок предметной области, личности педагога и личности воспитанника. Дело в том, что предметные ценности не всегда являются ценностями не только обучающихся, но и самих педагогов. Однако освоение той или иной предметной области должно быть интересным и увлекательным.

Поэтому антропологическими установками такого уровня были единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализация коммуникативного ядра, синергетичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса.

Установка на *единство сознаваемого и несознаваемого* в обучении предполагает активизацию сферы неосознаваемой деятельности. Традиционные дидактика и методика обучения апеллируют только к сфере сознаваемой деятельности: дидактический (он же методический) принцип сознательности обучения является ведущим принципом теории обучения.

Педагогическая антропология признает сферу неосознаваемой деятельности как базовую основу успешного обучения: неосознаваемая деятельность более продуктивная деятельность, если её видит педагог и умеет управлять ею, способен направлять эту деятельность на решение задач познавательного характера. При этом надо признать, что увлечение организацией неосознаваемой деятельности (при помощи средств геймификации, дидактических игр или интерактивных форм обучения) может привести к истощению психических ресурсов личности. Поэтому важно соблюдать единство сознаваемого и несознаваемого в обучении: человек существует в единстве двух сторон и не может успешно учиться за счёт эксплуатации только одной сферы – сознаваемой или неосознаваемой. Здесь важно было так организовать познавательную деятельность, чтобы очередной результат познания попал в «ловушку памяти» обучающегося и стал его собственным достоянием.

Реализация коммуникативного ядра связана с анализом психологических механизмов речевой деятельности воспитанников на втором языке. Эта деятельность включает четыре фазы: мотивацию, анализ, упреждающий синтез,

экстериоризацию и интериоризацию. Последнюю фазу в методике развития речи называют фазой говорения и речевого контроля, тем самым подчеркивая, что это не только перевод внутренних действий (мыслей) во внешние (в слова) и – наоборот, но и контроль. Сейчас известно, что именно контроль (и его усиление педагогом) провоцирует большое количество разнообразных ошибок. Количество речевых ошибок иногда достигает до 80%. То есть неоправданный контроль негативно влияет на упреждающий синтез, тормозит анализ и отбивает желание говорить (мотивацию).

Для снижения негативного влияния речевого контроля в исследовании был использован механизм коммуникативного ядра, который включал четыре этапа: завязку действия, развитие действия, кульминацию, развязку (см. табл. 5). При наложении на четыре фазы речевой деятельности четырех этапов коммуникативного ядра отрицательное влияние речевого контроля существенно снижалось: при нейтрализации речевого контроля в условиях кульминации ускорялся упреждающий синтез, происходил мощный импульс интеллектуального и коммуникативного развития воспитанника.

Таблица 5. Схема реализации коммуникативного ядра в условиях речевой деятельности

Фазы речевой деятельности	мотивация	анализ	упреждающий синтез	интериоризация и экстериоризация
Этапы коммуникативного ядра	завязка действия	развитие действия	кульминация	развязка

Установка на *синергетичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса* предполагала, во-первых, организацию занятий на текстовой основе в рамках одной лексической темы, во-вторых, интеграцию в этой теме содержания из разных предметных областей. Иначе говоря, на занятиях, к примеру, по формированию грамматического строя никто не занимался грамматикой, все обсуждали или проблемы космоса, или проблемы театрального искусства, но использовали при этом определенные речевые штампы – образцы грамматического строя.

В результате реализации антропологических установок на единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализацию коммуникативного ядра, синергетичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса на втором этапе эксперимента были получены новые данные (см. табл. 6).

Как видим, результаты тоже изменились: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 11%, а носителей координативного – больше на 21%.

Таблица 6. Распространенность разных типов билингвизма по итогам второго этапа формирования языковой личности (количество обучающихся в %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	33	29	26	12

Незначительно увеличилось количество носителей первого подтипа субординативного типа (это носители татарско-русского двуязычия) и уменьшилось количество носителей второго типа субординативного билингвизма (это носители русско-татарского двуязычия).

На третьем этапе эксперимента отрабатывался мотивационно-прагматический уровень. Этот уровень предполагал создание условий, при которых учебное общение учитывало реальные коммуникативные (познавательные, нравственные, этнокультурные и др.) потребности обучающихся. Такими условиями в исследовании стали психолого-методические установки на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Установка на *природосообразность обучения* была связана с мониторингом уровня развития языковой личности, с построением индивидуального образовательного маршрута, с развитием индивидуального образа речевого поведения. Главная сложность реализации этой установки была связана с тем, что педагоги привыкли использовать общепринятые образцы речевой деятельности (аудиозаписи, собственное чтение и др.), а здесь надо было организовать развитие индивидуального образа речевого поведения, индивидуальной манеры коммуникативной деятельности на первом или втором языке. Для этого использовались разнообразные формы дидактических игр, элементы сторителлинга, геймификации цифрового содержания и др.

Аттрактивность была призвана обеспечивать привлекательность, заманчивость содержания и формы учебного общения, всего занятия. Самой привлекательной здесь должна была быть речь самого педагога. Поэтому важно было, чтобы эта речь соответствовала нормам речевой культуры, была литературной, интересной, интригующей, захватывающей, располагающей к общению и коммуникативной самореализации воспитанников.

Коммуникативная (или текстоцентрическая) направленность предполагала не столько использование в общении связных текстов, сколько развитие у обучающихся способности строить свои собственные тексты. Проблема заключалась в том, что не все педагоги (и тем более их воспитанники) умели отличить текст от обычного высказывания. Текст, в отличие от обычного высказывания, должен обладать связностью, то есть в нём должны быть межфразовая связь, структурно-смысловая организация, композиционно-типовая соотнесенность,

стилистическое единство. Высказывание же может быть аморфным, неполным, прерывистым и т.д. Поэтому овладение связной речью (текстом) на двух языках является важной целью билингвального образования.

В результате реализации антропологических установок на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность на третьем этапе эксперимента были получены новые данные (см. табл. 7).

Таблица 7. Распространенность разных типов билингвизма по итогам третьего этапа формирования языковой личности (количество обучающихся в %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	37	32	27	4

Как видим, бросается в глаза сокращение количества носителей смешанного билингвизма (с 23% до 4%), увеличение количества носителей координативного билингвизма (с 12% до 37%). Количество носителей субординативного билингвизма сохраняется примерно на одинаковом уровне.

Результаты педагогического эксперимента по реализации антропологических установок в процессе формирования языковой личности обучающихся убеждают в том, что траектория развития является позитивной: количество носителей смешанного билингвизма уменьшается, количество носителей координативного билингвизма растет.

Таким образом, формирование языковой личности координативного типа должно быть связано с транспозицией (то есть с опорой на закономерности родного языка), с предупреждением и преодолением языковой интерференции, с реализацией траектории движения от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Дискуссионные вопросы

Официальная политика Министерства образования и науки Республики Татарстан (так же, как и политика руководящих структур других национальных регионов РФ) преимущественно связана с количественными индикаторами (Gosudarstvennaya programma, 2022).

Например, по индикатору – доля обслуживания населения на двух государственных языках Республики Татарстан – отмечаются такие данные: за 2015 год доля составила 77%; за 2016 год – 83%; за 2017 год – 92%; за 2018 год – 93,16%; за 2019 год – 96,7%; за 2020 год – 98,2%.

Практически по всем индикаторам отмечается рост использования двух государственных языков (то есть увеличение доли татарского языка).

При этом научный анализ материалов анкетирования и тестирования билингвов показывает, что уровень владения татарским языком как государственным и как средством общения у них постепенно снижается.

Наверно, не столь важно, какой язык они используют больше (русский или татарский), важнее – как он используется. Когда говорят о качестве использования языка, имеют в виду его качественные характеристики – соответствие нормам речевой культуры, правилам построения связного текста, соответствие эталонам речевого этикета, нормам межкультурного общения и др.

В условиях государственного двуязычия неправильно организованное обучение может спровоцировать развитие смешанного билингвизма, который будет подавлять когнитивные функции (внимание, восприятие, понимание, осмысление, говорение и т.д.).

Заключение

В проведенном исследовании нам удалось реализовать антропологические установки развития билингвального образования в Татарстане.

Доказано, что реализация антропологических установок должна обеспечивать самореализацию личности ребенка. Для этого педагог должен проявлять эмпатию – ставить себя на место ребенка, смотреть на мир его глазами и помогать при этом осваивать духовно-нравственное содержание культуры.

Взаимодействие педагога с ребенком должно проходить в рефлексивных условиях – условиях эмоционального подъема, радости и счастья. Очередной результат коммуникативной, мыслительной, нравственной деятельности ребенка должен не навязываться ему, а попадать в «ловушку» его памяти и становиться его собственным достоянием.

Духовно-нравственный выбор, гражданское и патриотическое самоопределение личности ребенка должны стать неперемненными условиями технологий взаимодействия – взаимодействия души педагога с душой ребенка.

Рекомендации

Для формирования языковой личности, свободно владеющей двумя государственными языками, рекомендуется: обеспечивать транспозицию, то есть освоение второго языка строить с опорой на закономерности родного языка; предупреждать и преодолевать языковую интерференцию, связанную с отрицательным влиянием родного языка на второй; поддерживать движение языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному; обеспечивать реализацию антропологических установок личностного, эмпатического, рефлексивного характера; создавать условия для реализации единства сознаваемого и несознаваемого в обучении; строить познавательный процесс по типу коммуникативного ядра; учитывать установки на синергетию (интегративность, междисциплинарность) обучения, установки на

природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Литература

- Конституция Республики Татарстан от 6 ноября 1992 (ред. от 22 июня 2012) - // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс» URL https://mert.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_261305.pdf (дата обращения: 06.06.2023).
- Закон Республики Татарстан от N 1560-XII «О языках народов Республики Татарстан» [Электронный ресурс] URL <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=148008105&backlink=1&&nd=148008016&rdk=1&refoid=148196116> (дата обращения: 06.06.2023).
- Конституция (основной закон) РСФСР. – Москва, Кремль, 1925. [Электронный ресурс] URL <https://k.rsf.ru/1925/1.pdf> (дата обращения: 06.06.2023).
- Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
- Булгакова, И.А. Антропология воспитания в русской культуре. // Автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Тюмень, 2012. – 22 с.
- Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология как отрасль знания. // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4(22). – С. 8-20.
- Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: монография / Под ред. Рябцева В.К. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО». 2019. – 487 с.
- Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
- Караулов Ю. Н. Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова. – М.: Наука, 1999. – 219 с.
- Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 2009. – 336 с.
- Закирьянов, К. З. Активное двуязычие: сущность и функционирование. – Уфа, 2011. – 208 с.
- Габдулхаков, В. Ф., Хисамова, В. Н. Лингводидактика поликультурного образования. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – С. 23-45.
- Габдулхаков, В. Ф., Зиннурова, А. Ф. Манкуртизм в этническом сознании участников образовательного процесса. // Этнос и судьбы в современном социуме: теория и практика: коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест: БрГТУ, 2023. – С. 162-172.
- Вайнрайх, Уриэль. Одноязычие и многоязычие. – В кн.: Новое в лингвистике. – Вып. IV. – М., 1972. – С. 25-60.
- Дешериев, Ю. Д. Социальная лингвистика. – М.: Наука, 1977. – С. 12-56.
- Зубайраева, М. У. К вопросу о формировании билингвальной и полилингвальной языковой личности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24799> (дата обращения: 11.06.2023).
- Baskom, W. (2001). Four Function of Folklore / W. Baskom. *J. Of Amerikan Folklore*. Vol. 54. Pp. 333-349.
- Banks, J.A. (2003). Multicultural Education: Characteristics and Goals / J. A. Banks. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wileys & Sons, Pp. 3-31.
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*. № 45:1, Pp. 70-85.
- Bhattacharji, P., Kingdon, G.G. (2020). School Education and the Lack of Parent Information. *Contemporary Education Dialogue*. Vol. 13 (1). Pp. 57-92.
- Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Shishova (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. *Play and*

- Государственная программа Республики Татарстан «Сохранение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2022 гг., 2023. URL: <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm> (дата обращения: 11.06.2023).

3.3. От государственного языка к национально-культурному коду*

Подготовка учителей к работе в этнокультурной среде осуществляется в настоящее время в системе педагогического образования, куда входят педагогические колледжи и вузы, федеральные университеты. Под этнокультурным педагогическим образованием в России понимается образование, связанное с подготовкой кадров для образовательных учреждений с этнокультурным содержанием.

Этнокультурное содержание включает изучение родных языков, литератур, национальных культур, преподавание общеобразовательных дисциплин на родном языке учащихся (татарском, башкирском, чувашском, марийском, удмуртском и др.).

Этнокультурное образование в России всегда рассматривалось и в педагогической науке, и в образовательной практике как образование поликультурное. Поликультурность в России (в послеоктябрьский период, начиная с 1918 г.) означала и означает равноправие национальных языков и культур, право каждого народа говорить и получать образование на родном языке.

Однако, до сих пор *проблема* двуязычного развития личности во всех учебных заведениях (особенно в педагогических) рассматривается как проблема сложная, иногда неразрешимая. До сих пор выпускники педагогических вузов при хорошем владении родным языком чувствуют себя недостаточно комфортно при переходе на русский язык (допускают коммуникативные и разного рода речевые недочеты), испытывают серьёзные трудности при организации воспитательного процесса средствами двух языков, литератур, культур.

Цель предпринятого нами исследования – проанализировать особенности подготовки учителей к работе в этнокультурной среде, выявить современные проблемы этнокультурного образования.

Исследование проводилось исследовательской группой Казанского федерального университета, Центром прикладной педагогики Академии наук Республики Татарстан, Казанским государственным архитектурно-строительным университетом в 2020-2023 гг.

* Для цитирования: Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. О подготовке учителей к работе в этнокультурной среде: от государственного языка к национально-культурному коду. // Журнал «Народное образование». 2023. № 6. С. 127-140.

Государственная стратегия этнокультурного образования в практической деятельности университетов

Государственная стратегия этнокультурного и поликультурного образования выражена в Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [1]. К важнейшим целям поликультурного образования относится воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном [1].

Требования «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования» второго поколения [2], «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» [1] исходят из гуманистического и поликультурного характера образования.

Реформирование российского педагогического образования также строится на стратегии поли- и этнокультурной направленности. Цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности. Будущий педагог рассматривается как субъект этноса, как гражданин многонационального государства, способный к самоопределению в многонациональной мировой цивилизации.

Этнополитическая стратегия Правительства России позволяет использовать элементы этнокультуры в педагогическом процессе. Поэтому формирование этнокультурной компетентности будущих учителей предполагает углубление этнокультурологического образования в период обучения в вузе, за счет овладения целостной системой знаний по этнопедагогике, этнопсихологии, педагогике межнационального общения, этнокультурологии и др.

Недостаток этой стратегии в отсутствии должного внимания к национальным языкам, функционирующим в субъектах Центральной России. В системе подготовки учителей родные языки изучаются на факультетах (отделениях), связанных с подготовкой учителей родных языков. Без языка культура постепенно исчезает, становится учебной информацией, перестает быть формой жизни людей.

В таких субъектах Российской Федерации, как Татарстан, Башкортостан, Чувашия, Удмуртия, Марий Эл, Мордовия, приняты законы о государственных языках. Например, в Татарстане, согласно Закону Республики Татарстан, функционируют два равноправных государственных языка: татарский и русский [3]; в Башкортостане, согласно статье 3 Закона, государственными языками на всей ее территории являются башкирский и русский языки: башкирский язык как язык башкирской нации, реализовавшей свое право на самоопределение, русский язык как государственный язык Российской Федерации [4]; в Марий Эл, согласно статье 1 Закона, государственными языками являются марийский (горный и луговой) и русский языки [5]; в Чувашии, согласно статье 1 Закона Чувашской республики, государственными языками являются чувашский и русский [6]; в

Мордовии, согласно Закону, государственными языками являются русский и мордовский (мокшанский и эрзянский) языки [7].

Аналогичные законы приняты во всех субъектах России с компактным проживанием этнического населения. Во всех законах подчеркивается, что статус языков, являющихся государственными, не ущемляет и не умаляет права других народностей, населяющих республику, в использовании и развитии своих языков. Например, в Татарстане функционируют образовательные учреждения с разным этнокультурным компонентом – русским, татарским, чувашским, марийским. Однако педагогов готовят только для учебных заведений с татарским этнокультурным компонентом. То же самое можно наблюдать в Чувашии и Марий Эл. В Чувашии есть образовательные учреждения с татарским этнокультурным компонентом, но педагогическое образование связано с удовлетворением потребностей чувашских школ и детских садов. То же самое в Марий Эл и других республиках.

Такое положение дел не ущемляет права этнических меньшинств: татары, проживающие в Чувашии, могут поступать в педагогические вузы Татарстана, чуваша, проживающие в Татарстане, – в педагогические вузы Чувашии, марийцы – в университеты Марий Эл и т.д. Все эти региональные субъекты России находятся рядом и поддерживают между собой отношения сотрудничества в экономике, науке, образовании, культуре.

Однако законы о государственных языках в субъектах России с этническим населением больше декларируют государственность и паритетность родных языков. На практике реальным государственным языком и языком межнационального общения является русский язык. Поэтому русская национальная культура через русскую литературу и российские средства массовой информации влияет и продолжает влиять на этнические культуры разных народов, развивать и обогащать их русскими национальными ценностями, образами, мотивами и т.д.

Для развития этнокультурной среды преподаватели университетов часто используют приёмы, связанные с расширением языковой среды. Такие приёмы в современной науке и инновационной практике больше известны как нейрокогнитивные приёмы. Такие приёмы нужны не только для расширения языковой среды, но и для преодоления языковой и образной интерференции.

Языковая и образная интерференция – это отрицательные явления, которые специфичны для двуязычной среды. Такая среда сейчас активно развивается в дошкольных учреждениях с преобладающим этнокультурным контингентом.

Например, в детских садах Татарстана дети, независимо от национальной принадлежности, осваивают два языка – русский и татарский. Эти языки, по Конституции Республики Татарстан, являются государственными [8]. Кроме того, растёт количество детских садов с татарским языком воспитания, в которых педагоги пытаются создать мооязычную (татарскую) языковую среду.

Однако эти усилия наталкиваются на специфические проблемы двуязычия. Это двуязычие, согласно психолингвистическим исследованиям [9, 10], может быть:

- координативным, предполагающим свободное переключение семантического кода с одного языка на другой, то есть свободное владение двумя языками;
- субординативным, предполагающим субординацию двух языков, то есть свободное владение одним языком и несвободное вторым языком;
- смешанным, когда проявляется языковая интерференция, то есть смешение законов одного языка с законами другого, и в результате – плохое владение обоими языками.

Эти типы двуязычия доминируют в национальных регионах России. Однако в каждом регионе есть свои особенности. Например, в Татарстане из трёх типов двуязычия (координативного, субординативного, смешанного) преобладает третий (смешанный) тип.

В образовательной практике детских садов, школ и вузов интерференцию педагоги практически не учитывают и не преодолевают. Интерференция может быть языковой и образной.

Языковая интерференция (лат. *interferens*, от *inter* — между + *-ferens* — несущий, переносящий) – означает в лингвистике отрицательное влияние одного языка на другой, т.е. применение законов одного языка по отношению к другому [9].

Если координативный тип в психолингвистике характеризуется как тип, связанный со свободным переключением с одной семантической базы на другую (то есть со свободным владением двумя языками), субординативный как тип, при котором ребёнок свободно говорит на одном языке и не очень – на втором, то смешанный чаще характеризуется как тип, при котором ребёнок плохо говорит на обоих языках. Смешанный тип больше связан с интерференцией – наложением законов одного языка на другой. В результате страдают все когнитивные функции ребёнка – мышление, память, речь и т.д.

Особенно это проявляется в другом виде интерференции – образной интерференции, связанной с наложением традиционных образов национальной культуры на образы второй культуры.

Образная интерференция также связана с культурами. Культурема – элемент действительности, образная ассоциация этого элемента, присущая определенной национальной культуре.

Наблюдения показывают, что больше всего от интерференции страдает мышление и речь детей с расстройствами аутистического спектра, у обычных детей-билингвов негативные качества проявляются в меньшей степени.

Исследование когнитивных функций детей в условиях двуязычия

Исследование мышления и речи было проведено нами в 2020-2023 гг. В основе исследования – теория когнитивного развития Ж. Пиаже [11], культурно-историческая концепция Л.С. Выготского [12], идеи когнитивной интерпретации дискурса Бодуэна де Куртенэ [13], лингводидактическая теория формирования языковой личности [10].

При анализе литературы было установлено, что антропологические подходы к развитию когнитивных функций детей активизировали интерес к нейрокогнитивным аспектам развития речи детей, проблемам подготовки для этой работы воспитателей детских садов [14, 15, 16].

Сейчас очевидно, что при большом количестве лингвистических и психолингвистических исследований не хватает работ педагогического характера: медицинские работники, клинические психологи делают акцент на диагностике нарушений нервных функций головного мозга, а педагогам нужны методические приёмы преодоления нарушений речи, мышления, коммуникации.

Таким образом, современная практика этнокультурного образования актуализирует проблемы нейрокогнитивного воздействия.

С точки зрения педагогики, нейрокогнитивные приёмы – это приёмы, построенные на основе знаний о принципах функционирования нервной системы и знаний о возрастных особенностях развития мозга человека (в нашем случае мозга ребёнка). Эти приёмы должны быть выстроены в режиме нейропрограммирования: они должны быть ориентированы на подсознание ребёнка, строиться на принципах субъективации, эмпатии, рефлексии, упреждающего синтеза, коммуникативного ядра и действовать с определённой частотой, закрепляя языковые и образные символы, ассоциации на подсознательном уровне. В качестве таких приёмов могут выступить лингводидактические приёмы формирования языковой личности [10].

В ходе предпринятого нами эмпирического исследования (2020-2023 гг.) было проанализировано 257 высказываний детей-билингвов старшей и подготовительной группы (6-7 лет). При анализе были выявлены речевые ошибки, обусловленные контрастивными различиями татарского и русского языков.

Например, в татарском языке нет категории рода, падежа и т.д.

Языковая интерференция чаще проявляется в смешении категории рода (мужского, женского, среднего, в татарском языке этих родов нет), категории лица (например, местоимение «я» на татарском языке произносится «мин», дети путают местоимение «я» с притяжательным местоимением «мой» (по-татарски, «минем»), категории падежа (русские падежные окончания сложнее татарских аналогов), категории аспектуальности и темпоральности (дети путают видовременные оттенки русских глаголов).

Особую группу составляют синтаксические особенности русских предложений – порядок слов и огромное количество предлогов, имеющих разные смысловые значения (в татарском языке предлогов нет), особенности согласования (например, с числительными, почему «три ребёнка», но «трое детей»).

Учет коммуникативных трудностей на втором языке у педагогов и их воспитанников позволяет на неосознанном (нейрокогнитивном) уровне организовывать речепознавательную деятельность, преодолевать интерференцию, создавать ситуации коммуникативного ядра, когда очередной результат правильной коммуникативной деятельности попадал в «ловушку памяти» обучающегося и становился его собственным достоянием [16].

Всё это осложняет подготовку педагогов к работе в этнокультурной среде. Невнимание к этой среде провоцирует развитие смешанного билингвизма, когда и педагог, и его воспитанник путают законы двух языков, неправильно строят высказывания на обоих языках, неправильно понимают и осмысливают речь на родном (татарском, башкирском, чувашском и др.) и на русском языках.

Отношение к поликультурному образованию

В рамках развивающегося поликультурного – русско-национального – образования было интересно установить, как относятся будущие учителя к поликультурности этнокультурного образования.

С этой целью было проведено анкетирование будущих учителей родного языка и литературы (студентов выпускных курсов университета). При анкетировании студентам-билингвам были заданы три вопроса (см. табл. 1).

Таблица 1. Отношение к поликультурному аспекту этнокультурного образования (в %)

№	Вопросы	Да	Нет
1.	Хотите ли вы проходить подготовку к работе в этнокультурной среде только на родном языке?	87	13
2.	Мешает ли вам русский язык (и русское содержание) при освоении этнокультурного содержания (родного языка и литературы, национальной культуры, психологии, педагогики, национальных традиций и т.д.)?	24	76
3.	Хотите ли вы хорошо владеть русским языком?	97	3

Отношение оказалось противоречивым: с одной стороны, большинство студентов-билингвов (87%) хотело бы проходить подготовку к работе в этнокультурной среде только на родном языке, с другой стороны, они же (76%) считают, что русский язык и русская культура не мешают освоению этнокультурного образования (см. табл. 1).

При этом большинство опрошенных студентов (97%) хотят хорошо владеть вторым государственным (русским) языком. Это говорит о том, что студенты осознают негативное влияние второго языка на родной, но готовы преодолевать лингвистическую интерференцию и осваивать второй государственный (русский) язык.

В университетах для повышения эффективности этнокультурного образования вводятся специальные дисциплины по лингвистическому анализу текста, по приемам его интерпретации, по нейрокогнитивному освоению содержания языковой среды и формированию этнокультурной языковой личности.

Таким образом, государственная политика России в области этнокультурного образования носит поликультурный характер, то есть направлена на диалог этнических культур с русской культурой, интеграцию родных языков с русским языком. Поэтому в лингвистической и лингводидактической подготовке учителей используются приёмы нейрокогнитивного воздействия, позволяющие расширять языковую среду, приёмы транспозиции (опоры на родной язык), преодоления интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой).

Особенности формирования языковой личности в многонациональной этнокультурной среде России

Известно, что языковая личность – это личность, реализованная в языке [10]. В многонациональной этнокультурной среде России личность может реализоваться в русском языке, может реализоваться в родном (татарском, башкирском, чувашском, марийском, удмуртском и др.) языке, а может реализоваться в двух или трех языках.

В России, согласно данным Росстата, проживает 142 856 536 человек, 7 народов Российской Федерации с численностью населения более 1 миллиона человек: русские, татары, украинцы, башкиры, чуваша, чеченцы и армяне. При этом, согласно оценкам Росстата, на территории России проживает не менее 194 народов [17].

Народы, населяющие Центральную часть России (Среднее Поволжье), используют родные языки в качестве государственных. Поэтому многоязычие – это важнейшая характеристика культурного разнообразия Среднего Поволжья. Это разнообразие влияет на педагогическое образование, на особенности самореализации языковой личности будущего педагога в билингвальной или полилингвальной среде.

Исследование особенностей формирования языковой личности в многонациональной этнокультурной среде Среднего Поволжья связано с развитием антропологических подходов к современному этнокультурному образованию.

Антропология воспитания исследует как вопросы развития обучающихся, так и вопросы подготовки специалистов (психологов, педагогов) для организации процесса этого развития. Антропология воспитания понимается в России как особая методическая система [18, 19, 20, 21]. Эта система позволяет строить воспитательный процесс на антропологических основаниях. К таким основаниям сейчас относят сущность, содержание, закономерности воспитания. Эти основания берут начало в национальной культуре и в каждый исторический период наполняются современным содержанием.

Однако часто воспитательный процесс в образовательных учреждениях строится традиционно и не учитывает условия двуязычного (поликультурного) развития в этногенезе. В дидактических материалах разных авторов процесс воспитания в поликультурной (двуязычной) среде практически такой же, как и в моноязычной среде [22].

В образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (Татарстана, Башкортостана, Чувашии, Марий Эл, Удмуртии и др.) постоянно работают над расширением национальной (родной для обучающихся) языковой среды. Эта среда, несмотря на все политические, нормативно-правовые, педагогические усилия, объективно имеет тенденцию на сужение: каждый год количество воспитанников, способных хорошо говорить на родном языке, уменьшается. Для этого есть объективные причины: глобализация экономики, интернационализация культуры и образования, расширение функций мировых языков (английского, русского), аккультурация сельской молодежи в городских (русскоязычных) условиях, доминирование СМИ на русском или английском языках, цифровизация образования преимущественно на английском и русском языках и др.

Языковая среда является базовой основой развития национальной культуры, формирования этнокультурного (или национального) самосознания. От того, насколько владеют воспитанники родным языком, зависит и уровень этнокультурного (национального) самосознания [23, 24, 25, 26].

При опросах старшеклассников и студентов, проведенных нами в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом в Центральной России (в национальных двуязычных республиках – Мордовии, Татарстане, Марий Эл, Чувашии и др.) в 2012-2022 гг., выяснилось, что в учебном общении используются в разной мере три языка.

При опросах старшеклассников и студентов (на каком языке у вас проходит образовательный процесс) респонденты указали три языка (см. табл. 2).

Таблица 2. На каком языке проходит моё образование (количество респондентов в %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	88	7	5
Село	45	44	1

Как видим, в городских условиях русский язык стоит на первом месте (88%), в сельской местности (с родным языком общения) русский и родной языки используются почти одинаково (около 45%), английский язык преимущественно используется только на уроках английского языка и занимает последнее место (5% в городе, 1% в селе).

В качестве родного языка выступали татарский (язык татар, мишар, кряшен), башкирский, чувашский, марийский (горный, луговой), мордовский, удмуртский.

При этом языковые предпочтения обучающихся (какой язык больше им нравится или какой язык им хотелось бы учить) не всегда коррелируют с языком, которым они владеют, получают на нём образование или считают родным.

Среди наиболее предпочитаемых (нужных, перспективных) языков учащиеся городских образовательных учреждений ставили на первое место английский язык (в среднем 72%), на второе место – русский язык (в среднем 23%), на третье место – родной язык (в среднем 5%) (см. табл. 3).

Таблица 3. Какой язык имеет для меня самое большое значение (количество респондентов (в %))

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	23	5	72
Село	70	21	9

В сельской местности (в образовательных учреждениях с родным языком общения) – всё наоборот: на первое место воспитанники ставили русский язык (в среднем 70%), на второе место – родной язык (около 21%), на третье место – английский (около 9%).

Это объясняется тем, что в городских условиях билингвы достаточно хорошо владеют русским языком, их интерес обращён в сторону иностранного – английского языка. В сельских условиях билингвы в совершенстве владеют родным языком и плохо – русским языком. Их интерес обращён в сторону русского языка. Но и в том, и в другом случае интерес к родному языку находится на низшем уровне (в городе – 5%, в селе – 9%).

Известно, что билингвы различаются по типологии [23, 24, 25, 26]. Для диагностики преобладающих в России типов билингвизма мы использовали семантические показатели общения – способность билингва осуществлять перекодировку смыслового содержания свободно (координативный тип), при помощи перевода (субординативный тип), при помощи затрудненного (или неправильного) перевода (смешанный тип).

Координативный тип, когда обучающийся свободно переключается с семантической базы одного языка на семантическую базу другого, говорит о свободном владении двумя языками. Такой воспитанник чувствует себя комфортно в языковой среде родного языка и в языковой среде второго языка. Две национальные культуры он способен воспринимать как свои родные. Обучающийся с координативным типом двуязычия может свободно переключаться с одного языка на другой, думать и говорить то на одном, то на другом языке.

Субординативный тип предполагает свободное владение одним языком. Это, как правило, родной язык или язык общения, язык той среды, в которой он сформировался как языковая личность. Второй язык воспринимается личностью как второстепенный или как неродной язык. Как правило, второй язык для языковой личности субординативного типа не имеет большого значения для повседневной жизни, образования или профессиональной деятельности. Поэтому этим языком воспитанники владеют плохо и неохотно говорят на нём.

В образовательных учреждениях России субординативный тип языковой личности проявляется обычно в двух подтипах:

1-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает родной язык (татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский), в качестве второго – второстепенного – выступает русский язык;

2-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает русский язык (то есть не родной по этническому происхождению воспитанников язык), в качестве второго – второстепенного – выступает родной язык (язык родителей и

предков – татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский).

Первый вариант больше характерен для городских образовательных учреждений, где в общении доминирует русский язык. Второй вариант больше характерен для сельских образовательных учреждений: там предпочитают общаться на родном языке. Между этими двумя типами существует этническая напряженность.

Учащиеся, говорящие на родном языке, проявляют латентно выраженную нетерпимость к тем, кто говорит на русском языке. Татар, башкир, марийцев и др., говорящих на русском языке, носители родного языка (как языка общения) называют нарицательным словом *манкурт*. Манкурты – это люди, прервавшие связь с родным языком, национальной культурой, национальными традициями. У манкуртов русское национальное самосознание и многие, действительно, называют себя русскими.

Смешанный тип языковой личности в научной литературе имеет разное толкование: одни исследователи выделяют положительные характеристики, другие – отрицательные [23, 24, 25]. Мы же в своих исследованиях [22] обращали внимание на способность билингва говорить правильно на двух языках и обращали внимание на тех, кто не мог говорить правильно на втором языке или сразу на двух языках (родном и русском). Неправильность высказываний проявлялась в неумении использовать грамматические категории рода (мужского, женского или среднего), падежа (особенно родительного, винительного, предложного), вида (совершенного или несовершенного), времени (настоящего, прошедшего или будущего), в неумении использовать предлоги и разнообразные осложненные синтаксические конструкции. Неумение правильно говорить отрицательно отражалось на способности правильно мыслить и проявлять коммуникативную культуру. Такой собеседник неосознанно мог вызывать у слушателя неприязнь или агрессию.

Смешанный билингвизм не всегда был проявлением плохой учёбы. Чаще его можно было наблюдать в семье, образовательном процессе, беседе с друзьями или родственниками – там, где в общении отсутствовали такие лингвометодические приёмы, как:

- транспозиция (положительный перенос совпадающих законов родного языка на второй);
- преодоление интерференции (преодоление отрицательного влияния законов одного языка на другой).

К примеру, во многих родных языках народов Среднего Поволжья отсутствуют категории рода, вида, нет предлогов и т.д. Соответственно их речь на втором – русском – языке воспринимается собеседниками как речь не очень культурного малообразованного человека. Примерно такая же реакция происходила и в общении на родном языке, когда говорящий использовал в своей речи грамматические или синтаксические элементы второго языка, чуждые для общения на родном языке.

Степень распространенности разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом представлена в таблице 4 (см. табл. 4).

Таблица 4. Распространенность разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (количество обучающихся в %)

Распределение типов билингвизма по языкам	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
мордовский	6	14	61	19
татарский	12	27	38	27
башкирский	10	21	40	29
чувашский	8	18	45	29
марийский	7	16	51	26
удмуртский	7	15	53	25

Из таблицы видно, что координативный тип (свободное владение двумя языками) характерен лишь для незначительной части учащейся молодёжи (от 6 до 12%). Субординативный тип больше выражен в русско-национальном подтипе (около 40-60%), в национально-русском подтипе выражен меньше (от 14 до 27%). Настораживает сравнительно большое количество билингвов со смешанным типом (от 19 до 29%). Последний отрицательно влияет на развитие когнитивных функций на двух языках. От этого страдает развитие памяти, мышления, речи.

Тесты на этническую идентичность позволили установить, что национальным (этнокультурным) сознанием обладают в основном респонденты с координативным типом билингвизма и с первым подтипом субординативного билингвизма, то есть те, кто говорит на двух языках свободно и те, кто говорит свободно на своём – родном – языке. В Мордовии это 20% учащейся молодёжи, в Татарстане 39%, в Башкортостане 31%, в Чувашии 26%, в Марий Эл 23%, в Удмуртии 22%. Таким образом, в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом обладают этнокультурным сознанием лишь около трети учащихся.

Русское национальное самосознание характерно для учащихся, обладающих вторым подтипом субординативного билингвизма (то есть русско-национальным двуязычием). Это от 40% до 61% учащихся, в среднем почти 50% всех учащихся. Воспитанники с русско-национальным субординативным типом двуязычия часто декларируют свою приверженность к этническим ценностям своего народа, однако ментально всё равно ориентируются на ценности русской национальной культуры. Они лишний раз доказывают, что язык и культура неразделимы.

Смешанное двуязычие (почти треть учащихся) больше демонстрирует отсутствие этнических ориентаций, склонность к маргинальности, девиациям и ксенофобии. Эта часть воспитанников часто вызывает особую озабоченность.

Проведённые исследования позволяют сделать выводы о том, что в условиях этнокультурного образования в России формируется языковая личность, на которую влияют:

- языковая среда общения: личность реализуется в том языке, который составляет среду общения (в семье, в учебном заведении) и не всегда этот язык является этнически родным;
- тип билингвизма: личность может обладать координативным, субординативным, смешанным билингвизмом;
- ценности культуры (родной, русской, мировой): в зависимости от типа билингвизма личность усваивает ценности культуры.

Определяющими условиями формирования национального самосознания являются хорошее знание родного языка (на уровне национально-русского субординативного билингвизма) и опора на национально-культурный код.

В современной педагогической науке практически нет определения русского национально-культурного кода. Однако сейчас в связи с обострением политических и национально-культурных проблем в мире вопрос о русском или каком-либо другом этнокультурном коде в системе непрерывного (особенно педагогического) образования поднимается достаточно часто. Президент России В.В. Путин обратил внимание на то, что «русский человек или ... человек русского мира, прежде всего, думает о том, что есть высшее моральное предназначение у каждого человека. Поэтому русский человек больше развернут вовне, чем в себя. Отсюда чувство локтя и наши семейные ценности» [27].

Характерные признаки русского этнокультурного кода отмечаются в исследованиях философского, культурологического, лингводидактического характера [28, 29]. Все исследователи подчеркивают неразрывную связь этнокультурного кода с языком и языковым образованием в целом. Поэтому в субъектах Российской Федерации с двумя государственными языками – русским и родным (этническим) – вопрос о языковой личности и её этнокультурном коде – это вопрос принципиальный [30]. От его решения зависит стратегия формирования нравственных качеств – гражданственности, патриотизма и др.

Какой будет эта стратегия подготовки учителей к работе в этнокультурной среде? Декларативной или действующей (практико-ориентированной)? И почему многие старшеклассники общеобразовательных школ, отмечая престижность и значимость того или иного языка, ставят английский язык на первое место, русский на второе, а родной язык на последнее? Почему школьники, хорошо говорящие на родном (нерусском) языке, ставят русский язык на первое место, родной – на второе, а английский – на последнее? И будет ли патриотом России старшеклассник, который ставит на первое место английский язык? На все эти вопросы пока не могут определённо ответить ни учителя, ни школьники.

Выводы

Трансформация содержания, системы подготовки учителей к этнокультурному образованию связана с происходящими в стране и мире геополитическими изменениями. Агрессивная политика недружественных стран актуализировала проблемы национально-культурной идентификации личности будущих педагогов и их воспитанников, проблемы воспитания у молодёжи гражданственности, патриотизма.

В этих условиях национально-культурный код должен стать стержнем этнокультурного образования. Наши исследования позволяют сделать вывод о том, что национально-культурный код должен пониматься как система ценностных установок, связанных с принятием (или неприятием) той или иной национальной культуры. Эти ценности определяют духовно-нравственное сознание, национальные чувства, поведение, национально-культурное самовыражение и самореализацию личности.

Важными показателями национально-культурного кода являются знания, понимание, чувства, поведение, самореализация:

1) знание национальных героев реальных исторических (военных, научных, культурных) событий;

2) понимание положительной роли героев художественных и публицистических произведений, вошедших в классику национальной литературы, «золотой фонд» национальной культуры;

3) чувства любви к Родине, гордости за свою Родину, свой народ, достижения национальной культуры, сопричастности к прошлому, настоящему и будущему своей Родины;

4) национально-культурное поведение личности, связанное с её самовыражением в национальных стереотипах, в соблюдении национальных традиций, в готовности защищать Родину;

5) самореализация в национально-культурном, гражданском, патриотическом содержании, связанная с переживанием чувства удовлетворенности, удовольствия, эмоционального подъема, счастья от соприкосновения с национальной культурой – национальной литературой, музыкой, театром, от собственных действий нравственного, гражданского, патриотического характера и др.

Литература

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] URL https://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf (Дата обращения 26.02.2023).
2. Приказ от 31 мая 2021 г. N 287 стандарта основного общего образования. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=430270> (Дата обращения 12.04.2023).
3. Закон Республики Татарстан "О языках народов Республики Татарстан" N 1560-XII от 8 июля 1992 года.

4. Закон Республики Башкортостан от 15 февраля 1999 года N 216-з. О языках народов Республики Башкортостан (с изменениями на 23 декабря 2020 года).
5. Закон Республики Марий Эл от 26 октября 1995 года N 290-III О языках в Республике Марий Эл (с изменениями на 1 марта 2021 года).
6. Закон Чувашской республики от 25 ноября 2003 года N 36. О языках в Чувашской республике (в редакции Законов Чувашской Республики от 27.06.2008 N 35, от 05.12.2011 N 95, от 27.03.2014 N 18, от 29.12.2015 N 88).
7. Закон Республики Мордовия от 6 мая 1998 года N 19-З. О государственных языках Республики Мордовия (с изменениями на 5 марта 2019 года).
8. Конституция Республики Татарстан от 6 ноября 1992 г. (с изменениями и дополнениями).
9. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. - Киев, 1979. - 260 с.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. — 264 с.
11. Пиаже, Жан. Речь и мышление ребенка. - М.: Римис, 2008. - 416 с.
12. Выготский, Л. С. Детская психология. В кн. Л. С. Выготский, Собрание сочинений (т. 4. С. 243-385). - М.: Педагогика., 2019. - 345 с.
13. Бодуэн де Куртене И.А. - Языковедение и язык: Исследования, замечания, программы лекций. - М.: Издательство ЛКИ, 2010. - 216 с.
14. Веракса, А. Н., Васильева, М. Д., Арчакова, Т. О. (2016). Развитие произвольности регуляторных функций в дошкольном возрасте: обзор современных зарубежных исследований. Вопросы психологии, 6, 150-166.
15. Valerian Gabdulhakov, Natalya Novik and Olga Yashina (2020). Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. *International Scientific Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education*, November 12-13, 2020, Stavropol, Russia. Pp. 60-69.
16. Valerian F. Gabdulhakov, Evgeniya O. Shishova (2018). Multicultural Training Of Future Teachers In The Context Of Ethnic Tensions. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS (IFTE 2018) Volume XLV (45) eISSN: 2357-1330 No:76. Pages:651-660. doi: 10.15405*
17. Росстат: Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL <https://rosstat.gov.ru/folder/56580> (Дата обращения 26.02.2023).
18. Булгакова И.А. Антропология воспитания в русской культуре. // Автореф. дис. ... канд. философ. наук. - Тюмень, 2012. - 22 с.
19. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология как отрасль знания. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». - 2012. - № 4(22). - С. 8-20.
20. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. - М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО». 2019. - 487 с.
21. Асмолов А. Школа антропологии будущего. [Электронный ресурс]. URL <https://asmolovpsy.ru/project/shkola-antropologii-budushhego/> (Дата обращения 22.04.2023).
22. Габдулхаков В.Ф., Хисамова В.Н. Лингводидактика поликультурного образования. - М.: Национальный книжный центр, 2012. - С. 23-45.
23. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 157 с.
24. Караулов Ю.Н. Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова. - М.: Наука, 1999. - 219 с.
25. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). - М., 2009. - 336 с.
26. Закирьянов К.З. Активное двуязычие: сущность и функционирование. - Уфа, 2011. - 208 с.
27. Путин, В.В. У русских особый «генный код». [Электронный ресурс]. URL <https://nsn.fm/policy/policy-putin-u-russkih-osoby-j-genny-j-kod> (Дата обращения 09.04.2023).

28. Кремер, Е.Н. Проблемы русско-инонационального билингвизма: языковая и этническая идентичность билингвальной личности. // Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2010. – 22 с.
29. Габдулхаков, В.Ф., Зиннурова, А.Ф. Прикладные аспекты повышения эффективности высшего образования: монография. – Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2022. – 122 с.
30. Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Shishova (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. *Play and STEM Education in the Early Years*. Monograph. Chapter 3. S. D. Tunnicliffe and T. Kennedy (eds.), The Author(s), under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG. Pp. 65-84. ISBN 978-3-030-99829-5 ISBN 978-3-030-99830-1 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99830-1>

Глава 4. КУЛЬТУРНЫЙ КОД В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

4.1. Генетический культурный педагогический код России*

Генетический культурный педагогический код – это, конечно, метафора. Но для российских вузов эта метафора в последние годы приобретает категориальный смысл. Сравнительно недавно наши вузы ориентировались на западные (англо-саксонские и американские) модели организации педагогического образования¹. По сути, игнорировался положительный опыт реализации педагогического образования в советский период. В 90-е годы очевидным стало стремление войти в Болонский процесс или найти более или менее устойчивую модель в искусственно созданном мировом хаосе².

Сейчас российские вузы – перед новыми вызовами. Это вызовы самостоятельного развития, актуализации отечественных традиций, реабилитации наработанного положительного опыта, усиления воспитательной и научно-технологической направленности образования и др.³ Нужны новые модели развития педагогического образования. Актуальным стал генетический культурный педагогический код России.

Российскую общественность всегда отличала критичность к своей стране, народу, культуре. Поэтому нашим западным коллегам легко было создавать отрицательный стереотип России, цитируя А.С. Грибоедова, А.Н. Радищева, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Льва Толстого, А.П. Чехова и др. Не все наши оппоненты понимали, что как раз в этой критичности проявление мудрости, совести, нравственности и необыкновенной духовности народов России.

Советские исследователи обращали внимание на то, что Лев Толстой критиковал политическую экономику России, которая за образец брала не «положение

* **Для цитирования:** Габдулхаков В.Ф. Генетический культурный педагогический код России. // Наука университетов для инновационной экономики в современном мире: проблемы, тренды и перспективы. / Сборник статей Научного Профессорского форума 14 февраля 2024. Москва: Российское профессорское собрание, 2024. (217 с.). С. 125-132.

¹ Грудцына Л.Ю., Лагуткин А.В. Реформирование высшего образования: кластерный подход // Административное и муниципальное право. 2014. № 7. С. 723-732. DOI: 10.7256/1999-2807.2014.7.12246; Насонкин В.В. Теоретико-методологические подходы к изучению системы образования в современном обществе // Политика и общество. 2013 № 10. С. 1213-1220. DOI: 10.7256/1812-8696.2013.10.10166.

² Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.; Макарова Н.С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н. С. Макарова, Н. А. Дука, Н. В. Чекалева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 172 с.; Бим-Бад Б.М. Категории современных наук о воспитании. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. 208 с.; Богуславский М.В. Современная дидактика: на путях к неклассическому осмыслению // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 114-120.

³ Федеральный закон от 19 декабря 2023 г. N 618-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2023/12/22/document-618-fz-ob-obrazovanii.html> (дата обращения 15.03.2024); Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации". [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения 15.03.2024).

людей всего мира за все историческое время», а положение людей в «маленькой, находящейся в самом исключительном положении Англии в конце прошлого и начале нынешнего столетия»¹. В статье «Рабство нашего времени» Толстой выражает уверенность, что русские не обязаны подлежать тому же закону движения цивилизации, которому подлежат европейские народы. К тому же, по мысли Толстого, еще не доказано, что движение вперед ложной и ненужной народу цивилизации есть благо ².

О своём историческом пути в развитии образования говорили К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и мн. др.

Если опираться на опыт фундаментальных естественно-научных исследований, то в самом общем виде в основе генетического культурного педагогического кода России могут лежать универсальность, специфичность, вырожденность, трансляция, синтез ³.

Охарактеризуем эти естественно-научные понятия с точки зрения педагогики:

1. Универсальность понимают как один и тот же триплет (кодон) в любой структуре.

2. Специфичность проявляется в том, что каждый кодон шифрует только одну структуру.

3. Воспроизводство (или вырожденность) фиксируют тогда, когда большинство структур кодируется несколькими кодонами, между генами (или геномами) появляются специальные триплеты (кодонами).

4. Трансляция происходит тогда, когда специфичность сохраняется и передается другим структурам.

5. Синтез (или синергия) наблюдается тогда, когда все кодона, взаимодействуя друг с другом, соединяясь, образуют законченное системное образование.

Известно, что *триплет* в генетике – комбинация из трёх последовательно расположенных структур; *кодóн* – единица генетического кода, кодирует включение одного признака в структурное образование. Последовательность кодонов в гене определяет алгоритм, кодируемой этим геном.

Понятно, что схожие процессы происходят и в гуманитарной (педагогической) сфере, когда говорят, например, об этнокультурных, национальных, педагогических традициях в этногенезе. Именно так воспринимается (или не воспринимается) сейчас наследие К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Д.С. Лихачева и мн. др.

Кроме того, в российском педагогическом образовании всегда большую роль играли представители академической науки. Не случайно почти в каждом вузе развиваются научные школы известных российских ученых. Регулярно проводятся научные конференции: Лихачевские чтения в Санкт-Петербурге (актуализируется и развивается наследие академика Д.С. Лихачева), Бодуэновские чтения

¹ Храпченко М. Б. Лев Толстой как художник. М., 1978. С. 225-226.

² Храпченко М. Б. Лев Толстой как художник. М., 1978. С. 225-226.

³ Nakamoto T. Evolution and the universality of the mechanism of initiation of protein synthesis. (англ.) // Gene. - 2009. - 1 March (vol. 432, no. 1-2). - P. 1-6. - doi:10.1016/j.gene.2008.11.001

в Казани (рассматривается и углубляется историческое наследие главы Казанской лингвистической школы И.А.Бодуэна де Куртенэ) и мн. др.

В 2023-2024 гг. Научно-образовательным центром педагогических исследований Казанского федерального университета было проведено исследование «Генетический культурный педагогический код России». В исследовании мы исходили из того, что генетический культурный код в России существует. При каких-то условиях он проявляется, при каких-то нет.

Проблема: можно ли построить для педагогических вузов России некий алгоритм действий, необходимый для актуализации и развития культурного педагогического кода.

Методы исследования: анкетирование, тестирование, интервьюирование, математическая обработка результатов опроса.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие три группы респондентов – студенты выпускных курсов университетов, педагоги дошкольных и школьных учреждений, преподаватели вузов. Всего было опрошено 735 респондентов.

После предварительной беседы о генетическом культурном педагогическом коде респондентам предлагалась анкета. В анкете надо было указать пять наиболее важных качеств, которые должны характеризовать образ современного педагога с точки зрения культурно-исторических традиций российского образования.

Во всех группах опрошенных были выделены пять доминирующих качеств. Это те качества, которые набрали более 50% опрошенных (см. табл. 1).

Как видим (см. табл. 1), названные респондентами качества не совпадают ни в одной группе: у студентов одни представления, у педагогов-практиков – другие, у преподавателей вузов – третьи. То есть, если и есть генетический педагогический код со своей универсальностью и специфичностью, то он пока не очень воспроизводится, транслируется и синтезируется.

Никто из опрошенных не указал патриотизм и гражданскую ответственность, этнокультурное (национальное) самосознание, способность к межкультурному (поликультурному) общению. Только педагоги-практики назвали педагогическую культуру и интеллигентность, педагогическую честь, достоинство, ответственность. Но и они не говорили в анкетах о том, что педагог должен быть патриотом своей страны или что он «гражданином быть обязан». Не случайно в школах до сих пор гордятся теми выпускниками, которые сумели поступить в зарубежные вузы и нашли работу за границей. Хотя о патриотизме и гражданской ответственности говорят все – и обучающие и обучающиеся.

Таблица 1. Доминирующие качества современного педагога (глазами респондентов)

Студенты выпускных курсов университетов		
№	Названные качества	Кол-во (в %)
1	Знание предмета и методики его преподавания	56
2	Лидерство	62
3	Умение работать в команде, в сотрудничестве	58
4	Самообразование и саморазвитие	69
5	Способность быть наставником или волонтером	55
Педагоги дошкольных и школьных учреждений		
1	Педагогический талант и профессиональное мастерство	74
2	Педагогическая культура и интеллигентность	67
3	Педагогическая честь, достоинство, ответственность	69
4	Любовь и уважение к детям	75
5	Рефлексия (критичный самоанализ)	81
Преподаватели университетов		
1	Креативность и умение увлекать	54
2	Эмоциональный интеллект педагога	57
3	Профессионализм и преданность делу	52
4	Коммуникабельность	56
5	Творческий подход	58

Таким образом, для определения генетического (культурно-исторического) педагогического кода России необходимо последовательно установить:

1. В чём проявляется универсальность российского педагогического образования, какие триплеты (кодона) детерминируют её сохранение;
2. Какими кодонами шифруется специфичность российского педагогического образования;
3. Какие триплеты (кодона) обеспечивают воспроизводство базовых культур и традиций российского педагогического образования;
4. Как происходит трансляция универсального и специфичного в российском педагогическом образовании;
5. Как осуществляется синтез (синергия) культурных и педагогических новообразований в структуре личности педагога.

Обсуждения и дискуссии

Надо признать, что генетический (культурно-исторический) педагогический код России на научной основе ещё никто практически не пытался определить. Однако, многие представители педагогической и исторической науки (Е.И. Казакова, О.Ю. Васильева и мн. др.) говорят о нём как о существующем алгоритме, в основе которого – патриотизм и гражданственность.

Мы поддерживаем эту точку зрения. Но при этом считаем, что иногда можно развивать, ничего не развивая (см. табл. 1).

Необходимо экспериментальным, доказательным путем определить, в чём проявляется универсальность, специфичность, воспроизводство, трансляция, синтез традиций российского педагогического образования и как это всё реализуется в структуре личности педагога.

Выводы

В результате проведенного исследования установлено, что есть определенные расхождения между желаемым культурно-историческим педагогическим кодом и реальными представлениями об этом коде у студентов, педагогов-практиков и преподавателей вузов. Это нашло отражение в анкетах по определению доминирующих качеств современного педагога (см. табл. 1).

Существующие сейчас методики мало что дают для формирования генетического (культурно-исторического) педагогического кода у будущих педагогов. Российские научно-педагогические издания (такие, например, как «Русский язык в школе», «Высшее образование в России» и др.) в своём стремлении соответствовать требованиям Scopus далеко ушли от потребностей российской педагогической практики и перестали быть для этой практики референтными.

В России необходимо реабилитировать методику и методические традиции, обеспечить проведение методических исследований именно в направлениях развития генетического (культурно-исторического) педагогического кода. С этим, кстати, будет связано и восстановление у нас в России уважительного отношения к учителю, к его достоинству и педагогической чести.

Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.
2. Бим-Бад Б.М. Категории современных наук о воспитании. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2009. 208 с.
3. Богуславский М.В. Современная дидактика: на путях к неклассическому осмыслению // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 114-120.
4. Грудцына Л.Ю., Лагуткин А.В. Реформирование высшего образования: кластерный подход // Административное и муниципальное право. 2014. № 7. С. 723-732. DOI: 10.7256/1999-2807.2014.7.12246.
5. Макарова Н.С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н. С. Макарова, Н. А. Дука, Н. В. Чекалева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 172 с.
6. Насонкин В.В. Теоретико-методологические подходы к изучению системы образования в современном обществе // Политика и общество. 2013. № 10. С. 1213-1220. DOI: 10.7256/1812-8696.2013.10.10166.
7. Федеральный закон от 19 декабря 2023 г. N 618-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2023/12/22/document-618-fz-ob-obrazovanii.html> (дата обращения 15.03.2024).
8. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации". [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения 15.03.2024).
9. Храпченко М. Б. Лев Толстой как художник. М., 1978. С. 225-226.
10. Nakamoto T. Evolution and the universality of the mechanism of initiation of protein synthesis. (англ.). Gene. 2009. 1 March (vol. 432, no. 1-2). P. 1-6. doi:10.1016/j.gene.2008.11.001.

4.2. Тенденции развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия*

Президент России Владимир Владимирович Путин объявил 2024 год в России Годом семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей [17].

В. В. Путин подчеркнул, что в основе семьи, рождении ребенка лежат любовь, доверие, прочная нравственная опора [12]. Эти слова особенно актуальны в связи с деградацией культурных ценностей и извращением семейных традиций в странах Западной Европы.

В России культурные ценности и семейные традиции всегда носили устойчивый характер. Это обусловлено и тем, что в России на семейные традиции влияет не только национальная культура, но и религия. Преимущественно – Православие и Ислам.

Ислам в современной России – это религия сознательных людей, людей, которые борются за мир. И хотя в процентном отношении (6%) их не очень много, их голос на всероссийской и международной арене всегда заметен (см. диаграмму 1) [9].

Ислам характеризуется большей строгостью к соблюдению традиций, что проявляется в беспрекословном уважении к старшим, в стремлении к знаниям, в трудолюбии и др.

Не случайно Лев Толстой признавался, что ему больше нравится «магометанская» религия. В письме двоюродной тетке и близкому другу Александре Андреевне Толстой предлагал смотреть на него как на доброго магометанина. Тогда, говорил он, всё будет прекрасно [10].

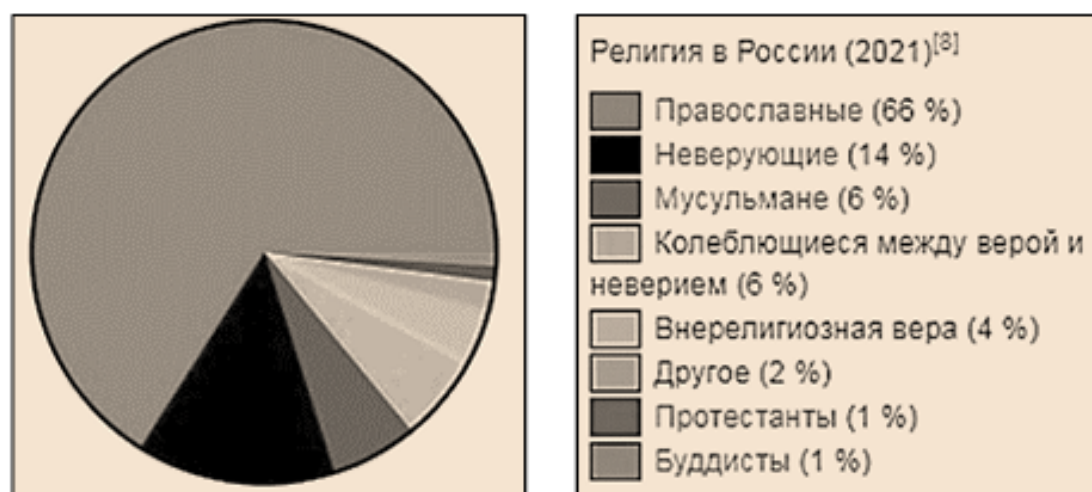


Диаграмма 1. Кого в России больше – православных или мусульман?

* Для цитирования: Габдулхаков, В.Ф., Зиннурова А.Ф. (2024). Тенденции развития семейных традиций татар в условиях государственного двуязычия. *Известия Российской академии образования*. № 1(65). 13-23.

Наверно, Лев Толстой мог так говорить: детство, отрочество, юность его прошли в Казани, он знал татарский язык как язык местного населения, поступил на восточный факультет Казанского императорского университета, всю жизнь изучал Ислам и Христианство. Отсюда теория непротivления злу насилием, которая изложена в разных публикациях: «Исповедь» (1879-1881), «В чем моя вера?» (1884); «Что такое религия и в чем сущность ее?» (1884), «Царство божие внутри нас» (1890-1893), «Закон насилия и закон любви» (1908), «Не убий» (1900) и др. Предки Льва Толстого пали под стенами Казанского Кремля при взятии города Иваном Грозным, дядя его был губернатором Казани, более двух десятков его родственников нашли покой на кладбищах Казанской губернии.

Две религии – Православие и Ислам – мирно сосуществуют во всех регионах России. Общечеловеческие ценности, отраженные в Исламе, положительно влияют и на укрепление ценностей в Российском Православии. В семейных традициях двух самых распространенных этносов переплелись государственные общероссийские и религиозные (православные и мусульманские) традиции [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

В последние годы – в годы государственной поддержки и активного развития религий в России – число религиозных людей резко возросло. Например, в Татарстане русских примерно столько же, сколько и татар. При этом почти все русские (96%) считают себя православными, татары (97%) называют себя мусульманами. Исключение составляет небольшая группа татар-кряшен, исповедующих православие. Такой выбор жители Татарстана делают, опираясь на осознание своего этнического происхождения. Религиозность – верующий или неверующий – здесь уходит на второй план. Тем более что среди верующих по-настоящему верящих оказывается не более 3%. Большинство верующих воспринимают религию как нравственный оплот семьи, как культуру и основу межкультурного взаимодействия [18, 19, 20].

Отсюда *проблема исследования*: что понимать под семейными традициями и какие особенности характерны для них в двуязычных регионах Среднего Поволжья и Южного Урала.

Цель исследования – определение особенностей в развитии семейных традиций у студентов Казанского федерального и Казанского архитектурно-строительного университетов.

Методы исследования: анкетирование, педагогические наблюдения, интервью, кейсы с выходом на эссе, статистическая обработка результатов исследования.

Анализ источников и состояния проблемы

Российская Федерация характеризуется высокой степенью межкультурного взаимодействия: в каждом субъекте страны веками проживают вместе представители разных национальностей и религиозных конфессий. Поэтому в национальных и семейных праздниках одного этноса с удовольствием участвуют представители другого. Например, Сабантуй (*сабан* – плуг и *туй* – праздник) – это

весёлый праздник труда, праздник, на котором можно услышать песни разных народов России (татар, чувашей, марийцев, удмуртов и др.), Рождество (день появления на свет сына Божьего, Иисуса Христа) – это новогодний праздник, праздник добра и мира, это Дедушка Мороз и Снегурочка, которые поздравляют с новым годом и раздают подарки детям.

Когда говорят о семейных традициях татар, то обычно их отождествляют с традициями национальной культуры – с национальными праздниками и обрядами. Среди семейных традиций называют Сабантуй (праздник, связанный с окончанием весенне-полевых работ), Каз омэсе (праздник гуся – осенний праздник, связанный с завершением осенних работ, подготовкой к зиме и приготовлением праздничных блюд из гуся), Никях (свадьба, связанная с мусульманским обрядом, где происходит чтение молитвы о соединении жениха и невесты перед всевышним) и др. Строгость религиозных канонов в этих традициях всегда являлась сдерживающим фактором в нравственном поведении татар. Поэтому татары, исповедующие ислам, не приемлют курение, распитие спиртных напитков, неверность, распутство, любые контакты с современной западной культурой, криминальными авторитетами и др. Всё это грех и дорога заблудшему только в ад.

Не случайно в казанских группировках 90-х годов слово *татарин* имело нарицательный и даже оскорбительный смысл, то есть организаторы этих группировок понимали, что с этническими татарами (с их мусульманским этикетом) им не по пути. Современные мошенники, связанные с манипуляциями в банковской или жилищной сфере, тоже предпочитают не контактировать с людьми, говорящими на татарском языке.

Исследователи национальной культуры татар не всегда обращают внимание на то, что семейные традиции у них имеют свои особенности. Дело в том, что семейные традиции у татар – это не только привычные праздники и обряды, определенный уклад жизни, нравственный этикет и т. д., это ещё и особая воспитательная и даже просветительская миссия главы семейства.

По данным переписи населения в России 1897 г., татары оказались на первом месте по числу людей, способных читать и писать на родном языке. Эта тенденция была подтверждена и переписью 1926 г. Татары умели читать и писать на тюркских языках (татарском, турецком и др.) и на нетюркских (афразийском – арабском, индоевропейском – персидском) языках. Причем эта грамотность не всегда была связана с наличием медресе (религиозного учебного заведения при мечети). Чаще это было связано с воспитательной ролью главы семейства – дедушкой (бабаем), который по достижению им периода «зрелости» (мудрости) считался муллой (священником), прямой обязанностью которого была передача знаний и нравственного опыта внукам.

Неграмотный или малообразованный татарин презирался земляками и не воспринимался как истинный мусульманин или татарин. Поэтому с раннего возраста дети овладевали под руководством дедушки (бабая) разными языками, правилами мусульманского этикета, обрядами богопоклонения, математикой и другими, необходимыми для настоящего татарина, знаниями.

Ученый-этнограф, исследователь Казанского края Карл Фукс писал: «Всякому заезжему, без сомнения, странно покажется найти в казанских татарах, говоря вообще, народ более образованный, нежели некоторые, даже европейские. Татарин, не умеющий читать и писать, презирается своими земляками, и, как гражданин, не пользуется уважением других» [8].

В исторической памяти тюркского мира слово *татарин* имело не нарицательный (как в русском языке), а положительный смысл и воспринималось как синоним к словам *грамотный, учёный, мудрый*. К татарину за помощью обращались не очень грамотные башкиры, казахи, узбеки, туркмены, киргизы и др. Почти каждая татарская семья сейчас может сказать, что их предками были священники (муллы – мудрецы, учителя, наставники). Многие из этих предков в послеоктябрьский период были репрессированы, раскулачены, сосланы или расстреляны. Поэтому в период советской власти семейные традиции, связанные с воспитанием и обучением детей, стали исчезать [9, 10, 11, 13, 14].

Советская школа (педагогика, теория воспитания) семейные традиции татар воспринимала как религиозные и потому абсолютно неприемлемые. Эти традиции отождествлялись с этнокультурными и получали своё развитие в основном на уровне известных национальных праздников.

В 90-е годы многие субъекты России (в том числе Татарстан) пережили возрождение национальных традиций. В начале нулевых годов XXI века стали создаваться религиозные учебные заведения – Исламский университет, Болгарская исламская академия, медресе. И хотя в семейных традициях роль главы семьи, его функция муллы (священника, проповедника, мудрого учителя и наставника) в значительной степени была утрачена, желание возродить в семье воспитательные и просветительские сценарии оказалось массовым и востребованным [15, 16, 18, 19, 20].

Мусульманское духовенство 90-х годов XX в. не могло похвастать такими знаниями арабского языка, Корана, как их деды и прадеды конца XIX начала XX века, однако стремление возродить религиозную духовность и образованность в мечети и в семье оказалось настолько сильным, что уже в наше время – в 20-х годах XXI века мы видим новое поколение религиозных деятелей, свободно владеющих разными языками и читающими наизусть Коран.

Если в исламских учебных заведениях стали изучать педагогику, психологию, логику, философию, историю религий, законодательство о религии, риторику, суфизм, коранистику, интерпретацию Корана, исламскую этику, различные виды исламского права (уголовное, наследственное, сравнительное), основы проповеди, жизнеописание пророка Мухаммада, то в домашних условиях в семье стали приучать детей к соблюдению мусульманских обрядов и поддерживать интерес к Корану, к чтению и заучиванию священного писания. Желание молодых людей стать муллами (исламскими священнослужителями), имамами (выдающимися богословами), хафизами (знатоками Корана) или муфтиями (высшими духовными лицами) стало поощряться и поддерживаться в татарских семьях.

Всё это говорит о том, что семейные традиции, пережив трансформацию советского периода, снова возрождаются, но при этом меняются содержательно. То

есть налицо новая тенденция – тенденция на возрождение забытых традиций и придания им духовно-нравственного религиозного смысла.

Какие же особенности характерны для этих тенденций?

Результаты исследования

Исследовательская группа Казанского федерального университета с 1990 г. по настоящее время проводит мониторинг развития семейных традиций в двуязычных регионах Среднего Поволжья и Южного Урала.

Цель мониторинга – определение особенностей семейных традиций в субъектах с государственным национально-русским двуязычием.

В опросах принимали участие студенты Казанского федерального и Казанского архитектурно-строительного университетов. Ежегодно через анкетирование проходило около 300 человек (150 татар, 150 русских). В ходе анкетирования были выделены 15 наиболее упоминаемых традиций.

Таблица 1. Семейные традиции моей семьи (количество респондентов в 1990 г., в %)

№	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	95	95
2	Рождество	86	5
3	Пасха	45	32
4	Троица	35	3
5	Рождество Богородицы	34	2
6	День Победы	67	72
7	Международный женский день	86	90
8	День защитника Отечества	82	75
9	Сабантуй	8	91
10	Навруз-байрам	2	87
11	Рамадан	3	56
12	Ураза-байрам	6	67
13	Курбан-байрам	3	68
14	Праздник гуся	8	72
15	Никах	0	16

Студентам предлагалось назвать те семейные традиции, которые признаются в семье и соблюдаются каждый год. Были выделены самые распространенные традиции. Результаты опроса в 1990 г. представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Как видим, семейные традиции полностью ассоциируются с государственными и религиозными праздниками. Если государственные праздники отмечают в семьях примерно одинаковое количество русских и татар, то религиозные по-разному: русские предпочитают отмечать православные, татары – мусульманские. Аналогичные данные были получены при проведении опросов в течение следующих десяти лет.

Опросы, проведенные в 2000 году, дали немного другую картину (см. табл. 2).

Таблица 2. Семейные традиции моей семьи (количество респондентов в 2000 г., в %)

№	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	84	90
2	Рождество	94	5
3	Пасха	65	11
4	Троица	56	2
5	Рождество Богородицы	59	2
6	День Победы	62	78
7	Международный женский день	82	90
8	День защитника Отечества	80	77
9	Сабантуй	3	95
10	Навруз-байрам	0	92
11	Рамадан	0	68
12	Ураза-байрам	0	75
13	Курбан-байрам	2	71
14	Праздник гуся	10	77
15	Никах	0	23

По таблице (см. табл. 2) заметно увеличение интереса к религиозным праздникам: у русских семей – к православным, у татарских семей – к мусульманским, незначительное снижение – к государственным. Эти тенденции подтверждались результатами опросов и в последующие десять лет.

Интересные изменения произошли в 2010 г. (см. табл. 3).

В число пятнадцати самых упоминаемых традиций впервые попала молитва (у русских, 55%) и намаз (молитва у татар, 67%). У русских респондентов перестало входить в число самых распространенных семейных праздников Рождество Богородицы, а у татар меньше стали называть Никах (предсвадебную молитву). В последующие годы эти тенденции получили дальнейшее развитие.

Таблица 3. Семейные традиции моей семьи (количество респондентов в 2010 г., в %)

№	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	83	91
2	Рождество	92	7
3	Пасха	68	10
4	Троица	57	0
5	Молитва перед иконой Иисуса Христа	55	0
6	День Победы	60	80
7	Международный женский день	80	91
8	День защитника Отечества	82	79
9	Сабантуй	5	95
10	Навруз-байрам	0	92
11	Рамадан	0	70
12	Ураза-байрам	0	76

13	Курбан-байрам	2	78
14	Праздник гуся	10	79
15	Намаз	0	67

Опросы 2020 г. обнаружили развитие новых – религиозно-воспитательных и образовательных – функций семьи (см. табл. 4).

Впервые в числе пятнадцати самых упоминаемых традиций русские респонденты назвали молитву перед иконостасом (иконой Иисуса Христа), а татары – магриб (вечернюю молитву) и беседы по Корану с муллой (бабаем).

Таблица 4. Семейные традиции моей семьи (количество респондентов в 2020 г., в %)

№	Семейные традиции	Количество	
		русские	татары
1	Новый год	85	90
2	Рождество	90	7
3	Пасха	63	5
4	Троица	58	0
5	Молитва перед иконостасом (иконой Иисуса Христа)	58	0
6	День Победы	61	81
7	Международный женский день	83	90
8	День защитника Отечества	84	78
9	Сабантуй	2	92
10	Навруз-байрам	0	90
11	Рамадан	0	71
12	Ураза-байрам	0	75
13	Курбан-байрам	0	77
14	Магриб (вечерняя молитва) и беседы по Корану с муллой (бабаем)	0	81
15	Намаз	0	72

То есть мы наблюдаем возрождение тех семейных традиций религиозно-нравственного и образовательного типа, которые, казалось бы, исчезли 100 лет тому назад. Правда, иногда внуки опережают своих родителей, читая наизусть Коран на татарском, русском или арабском языках.

Дискуссии и обсуждения

Соотношение семейных традиций с национальной культурой, с религиозной и светской – широко обсуждаемая тема. Все дискуссии сводятся к одному – что это соотношение является внутренним вопросом семьи.

Конечно, все признают, что между этими религиями много общего: они основаны на вере в единого Бога, имеют одинаковые общечеловеческие ценности, моральные принципы и даже опираются на одних и тех же библейских персонажей. Однако, с точки зрения Православия природа Бога кроется в трех Лицах: Отце, Сыне и Святом Духе, а с точки зрения Ислама – Бог един и в переводе на арабский язык означает Аллах, природа которого непостижима человеком. При

этом Бог (Аллах) не признает Иисуса Христа, хотя и считает его великим пророком. Но главные отличия не в особенностях интерпретации этих религий, а в особенностях их интеграции с национальной культурой и культурой семейного воспитания. Например, в христианстве распространена иконопись, в исламе изобразительная деятельность может быть связана только с декоративно-прикладным искусством. В христианских семьях главную роль может играть женщина (мать), в мусульманских – только мужчина (отец).

Пока эти различия не отражаются негативно на образовательной практике в детском саду или школе и семейные традиции развиваются по пути интеграции с традициями национальной и религиозной культуры.

Выводы

Проведенные нами исследования говорят о том, что семейные традиции не являются каким-то застывшим явлением, они постоянно трансформируются и развиваются.

В дооктябрьский период семейные традиции у православных и мусульман развивались параллельно (независимо друг от друга) и очень тесно переплетались с традициями религиозной культуры. Обычная – крестьянская или рабочая – семья была главной ячейкой воспитания и обучения, мать была хранительницей семейного очага, дед (бабай или мулла у татар) – носителем мудрости, знаний и нравственного опыта.

В послеоктябрьский период семейные традиции подверглись резкой трансформации: церковь (мечеть) отделена от школы, хранительница семейного очага должна была уйти на работу, а религиозный и жизненный опыт главы семейства оказался вне закона. Семейные традиции стали интегрироваться только с теми традициями национальной культуры, которые были разрешены советской властью.

В 90-е годы в связи с реализацией идеологии перестройки произошла деградация уже ставших традиционными семейных ценностей (веры в будущее, в равноправие, безбожие и др.), стали широко распространяться маргинальность, подростковые группировки, национальная рознь, экстремизм.

В начале нулевых обозначилась тенденция на возрождение религиозной культуры, на интеграцию её с семейными традициями. Эта тенденция при поддержке государства в настоящее время получила новое развитие: религиозная культура интегрируется с национальной культурой и становится главным стержнем семейных традиций. Семейные традиции приобретают воспитательно-образовательный смысл, который реализуется на фоне традиций национальной и религиозной культуры.

Литература

1. *Бушуйев А. С.* Современная этнодемография татар // *Этнографическое обозрение*. - 2019. - № 5. - С. 133-150.
Bushuev A. S. Sovremennaya etnodemografiya tatar // *Etnograficheskoe obozrenie*. - 2019. - № 5. - S. 133-150.

2. *Гайфуллин В. Г.* Традиции народной педагогики в действии // Ученые записки. – Казань: Изд-во ТГГИ. - 2002. - № 10. – С. 12-23.
Gajfullin V. G. Tradicii narodnoj pedagogiki v dejstvii // Uchenye zapiski. – Kazan': Izd-vo TGGI. - 2002. - № 10. – S. 12-23.
3. *Гарипов Н. К.* Роль исламских общественных и государственных институтов в развитии образования мусульман Поволжья и Приуралья начала XX века. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dzen.ru/a/YIZsStd88DgDx9Uk> (дата обращения 12.12.2023).
Garipov N. K. Rol' islamskih obshchestvennyh i gosudarstvennyh institutov v razvitii obrazovaniya musul'man Povolzh'ya i Priural'ya nachala XX veka. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://dzen.ru/a/YIZsStd88DgDx9Uk> (data obrashcheniya 12.12.2023).
4. *Загидуллин И. К.* Татары Казанской губернии и перепись 1897 года. - Казань: Татар. кн. изд-во, 2000. - 223 с.
Zagidullin I. K. Tatory Kazanskoj gubernii i perepis' 1897 goda. - Kazan': Tatar. kn. izd-vo, 2000. - 223 s.
5. *Ильдарханова Ф. А.* Семья и общество. Социальные и этнодуховные аспекты возрождения семьи. - Казань, 2002. – С. 3-5.
Il'darhanova F. A. Sem'ya i obshchestvo. Social'nye i etnoduhovnye aspekty vzrozhdeniya sem'i. - Kazan', 2002. – S. 3-5.
6. История татар с древнейших времен. В 7 т. Т. 5. Татарский народ в составе Российского государства (вторая половина XVI-XVIII вв.). - Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2014. - С. 215–227.
Istoriya tatar s drevnejshih vremen. V 7 t. T. 5. Tatarskij narod v sostave Rossijskogo gosudarstva (vtoraya polovina XVI-XVIII vv.). - Kazan': Institut istorii im. SH. Mardzhani AN RT, 2014. - S. 215–227.
7. *Исхаков Д. М.* Историческая демография татар. - Казань: Изд-во «Фэн», 2014. - 440 с.
Iskhakov D. M. Istoricheskaya demografiya tatar. - Kazan': Izd-vo «Fen», 2014. - 440 s.
8. *Карл Фукс.* Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях. – Казань, 1844. – С. 4-5.
Karl Fuks. Kazanskije tatary v statisticheskom i etnograficheskom otnosheniyah. – Kazan', 1844. – S. 4-5.
9. Кого в России больше – православных или мусульман? [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dzen.ru/a/YUzNLOjz5BrX_pna (дата обращения 12.12.2023).
Kogo v Rossii bol'she – pravoslavnyh ili musul'man? [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://dzen.ru/a/YUzNLOjz5BrX_pna (data obrashcheniya 12.12.2023).
10. *Мардов И. Б.* Лев Толстой. На вершинах жизни. - М.: Литрес, 2021. – 547 с.
Mardov I. B. Lev Tolstoj. Na vershinah zhizni. - M.: Litres, 2021. – 547 s.
11. *Мухаметшин Р. М.* Татары и ислам в XX веке. – Казань, 2005. - С. 5-24.
Muhametshin R. M. Tatory i islam v XX veke. – Kazan', 2005. - S. 5-24.
12. Настоящее и будущее Русского мира. XXV ВРНС (27-28.11.2023). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vrns.ru/documents/xxv-vrns-nastoyashhee-i-budushhee-russkogo-mira/> (дата обращения 12.12.2023).
Nastoyashchee i budushchee Russkogo mira. XXV VRNS (27-28.11.2023). [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://vrns.ru/documents/xxv-vrns-nastoyashhee-i-budushhee-russkogo-mira/> (data obrashcheniya 12.12.2023).
13. *Нигматов З. Г.* Этнопедагогика. - Казань, 2002. – С. 23-34.
Nigmatov Z. G. Etnopedagogika. - Kazan', 2002. – S. 23-34.
14. *Степанов В. В., Тишков В. А.* Россия в этническом измерении (по результатам переписи 2002 г.) // Социологические исследования. - 2005. - № 9. - С. 64–74.
Stepanov V. V., Tishkov V. A. Rossiya v etnicheskom izmerenii (po rezul'tatam perepisi 2002 g.) // Sociologicheskie issledovaniya. - 2005. - № 9. - S. 64–74.

15. Татары в переписях населения / А. С. Бушуев, Г. Ф. Габдрахманова, И. К. Загидуллин, Б. И. Измайлов; отв. ред. Б. И. Измайлов. – Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2021. – 76 с.
Tatary v perepisyah naseleniya / A. S. Bushuev, G. F. Gabdrahmanova, I. K. Zagidullin, B. I. Izmajlov; otv. red. B. I. Izmajlov. – Kazan': Institut istorii im. SH. Mardzhani AN RT, 2021. – 76 s.
16. Татары / Отв. ред. Г. Ф. Габдрахманова, В. В. Трепавлов, Р. К. Уразманова. 2-е изд., доп., перераб. – М.: Наука, 2017. – 799 с.
Tatary / Otv. red. G. F. Gabdrahmanova, V. V. Trepavlov, R. K. Urazmanova. 2-e izd., dop., pere-rab. – M.: Nauka, 2017. – 799 s.
17. Указ о проведении Года семьи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/72792> (дата обращения 12.12.2023).
Ukaz o provedenii Goda sem'i. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/72792> (data obrashcheniya 12.12.2023).
18. Уразманова С. В., Чешко С. В. Татары. – М.: Наука, 2001. *Urazmanova S. V., Cheshko S. V. Tatary.* – M.: Nauka, 2001.
19. Хакимов Р. Исторический путь татар: перипетии судьбы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://m.realnoevremya.ru/articles/198468-rafael-hakimov-tatary-okazalis-odnim-iz-samyh-gramotnyh-narodov> (дата обращения 12.12.2023).
Khakimov R. Istoricheskij put' tatar: peripetii sud'by. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://m.realnoevremya.ru/articles/198468-rafael-hakimov-tatary-okazalis-odnim-iz-samyh-gramotnyh-narodov> (data obrashcheniya 12.12.2023).
20. Этнография татарского народа. – Казань, 2004. – С. 12-25.
Etnografiya tatarskogo naroda. – Kazan', 2004. – S. 12-25.

4.3. Культурный код в семейных традициях*

Культурный код определяет стержень традиционных семейных ценностей: супружеской верности, семейного долга и семейной чести, любви к детям и пожилым родителям, заботы о старших родственниках и др. В разных национально-региональных условиях у разных народов эти ценности имеют разное религиозное и этнокультурное содержание, но в итоге по своей целевой установке во многом совпадают [1; 2; 3]. Современная практика семейных отношений показывает, что у одних народов эти ценности развиваются, у других деградируют и исчезают [8; 9; 13]. Отсюда кризис семьи и семейных ценностей [28].

Особую роль в сохранении и развитии семейных ценностей играет образование — формирование исторической и образной памяти о событиях, определивших судьбу народа, ее религиозной и этнокультурной идентичности [19; 22; 23]. Об этой роли писал Л. С. Выготский [7], отмечая особенности ее формирования в дошкольном возрасте.

Современное образование вызывает много споров: оно сильно отличается от советского, и поэтому культурный код родителей существенно отличается от культурного кода детей. Надо признать, что понятие «культурный код»

* Для цитирования: Габдулхаков, В.Ф., Зиннурова А.Ф. (2024). Культурный код в семейных традициях. *Известия Российской академии образования*. № 2(66). С. 22-33.

употребляют политики, публицисты, журналисты, имея в виду некий абстрактный генетический смысл [11; 12; 22]. В научной — психологической и педагогической — литературе это понятие чаще употребляется в метафорическом смысле [16; 17; 18]. Кроме того, в регионах Российской Федерации с государственным двуязычием (русско-татарским, русско-башкирским, русско-чувашским и др.) часто возникают проблемы религиозной культуры (православия или ислама), двух государственных языков — родного и второго языка, большой и малой родины, национальных традиций и др. [4; 5; 6].

Противоречия и нестыковки в содержании этнических, конфессиональных, социокультурных компонентов идентичности народов Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы рассматриваются в работах этнологов, культурологов, философов, социологов [20; 24; 25; 26; 27; 29; 30]. Аналогичные проблемы указывают и зарубежные специалисты, анализируя ситуации с мигрантами и людьми, не считающими принимающую их страну своей родиной [31; 32; 33; 34; 35; 36].

Необходимость грамотной национальной политики в России подчеркивается в Указе Президента России В. В. Путина [21].

Проблема заключается в том, что современные педагоги часто не знают, что такое культурный код и как влияет на его формирование то или иное дидактическое содержание.

Цель исследования — определить маркеры примерного дидактического содержания формирования культурного кода в семейных традициях в условиях государственного двуязычия.

Методы исследования: анкетирование, тестирование, интервьюирование, педагогические эксперименты, математическая и статистическая обработка результатов.

Методика: анкетированием было охвачено 235 педагогов в возрасте 60–65 лет, 243 педагога в возрасте 40–45 лет, 278 педагогов в возрасте 22–27 лет. Респондентам предлагались вопросы, связанные с выявлением у них исторической памяти.

По результатам опроса определялась иерархическая последовательность по трем наиболее упоминаемым событиям. Таким образом выделялась группа предпочтений на первом, втором и третьем местах. После этого определялось наиболее упоминаемое событие (явление), которое может служить маркером формирования культурного кода. В условиях педагогического эксперимента отрабатывалось дидактическое содержание этого события (явления).

Результаты исследования

В исследовании мы исходили из предположения о том, что в основе культурного кода лежит память о конкретных событиях, то есть историческая память, которая провоцирует определенный образный ассоциативный ряд, определяет религиозную, этнокультурную идентичность, влияет на нравственное — гражданское и семейное — поведение личности.

Опросы, проведенные среди педагогов Татарстана в 2020–2024 гг., показывают, что в основе культурного кода педагогов 60–65 лет, получивших образование в советский период, на первом месте стоит память о двух литературных произведениях: «Слове о полку Игореве» (у русских 73 % опрошенных), «Сказании о Юсуфе» Кул Гали (у татар 85 % опрошенных); на втором месте — Октябрьская революция (52 %) и на третьем — Великая Отечественная война (36 % опрошенных, в их памяти всегда актуальны литературные образы и сюжеты об этих событиях). Представители этого поколения (и русские, и татары) болезненно воспринимают социальную несправедливость, отсутствие патриотизма, аморальность, безнравственность; высоко ценят супружескую верность, любовь, терпение, труд и т. д.

Опросы педагогов 40–45 лет изменили картину об исторической памяти: у них на первом месте стоят события, связанные с перестройкой (76 % опрошенных среди знаковых персонажей истории называли Горбачева, Ельцина, Лужкова, татары добавляли первого секретаря Татарского обкома партии Шаймиева); на втором месте неожиданно оказались Отечественная война 1812 г. и образы этой войны, описанные в романе Л. Толстого «Война и мир» (57 % опрошенных); два литературных произведения — «Слово о полку Игореве» (у русских), «Сказание о Юсуфе» Кул Гали (у татар) перешли на третье место (48 % опрошенных). Представители этого поколения больше проявляют ностальгию об утрате традиционных ценностей (гражданских и семейных), склонны к разочарованию в жизни, испытывают страх перед войной и ее катастрофическими последствиями.

У молодых педагогов 22–27 лет значимость исторических событий получила другую последовательность: на первом месте стоят события специальной военной операции на Украине (СВО) (23 % опрошенных); на втором месте — Великая Отечественная война (12 % опрошенных); на третьем — Октябрьская революция (7 % опрошенных).

Более 50 % молодых педагогов не смогли назвать исторически важные для них события.

Литературные произведения — «Слово о полку Игореве» (у русских респондентов), «Сказание о Юсуфе» Кул Гали (у татар), которые повторялись в памяти их отцов и дедов, — исчезли из памяти молодых педагогов. Это поколение испытывает страх перед войной, боится строить семейные отношения, плохо знает историю и литературу своей страны, теряется в вопросах патриотизма и гражданской ответственности.

Опросы показывают, что произведения, признанные ООН шедеврами мировой культуры и показательные для построения модели семейных отношений, за последние 30 лет исчезают из исторической памяти педагогов: если у педагогов 60–65 лет эту память сохраняют 73 % опрошенных, у педагогов 40–45 лет — 48 % опрошенных, то у педагогов 22–27 лет этой памяти практически нет. А потенциально продуктивными для создания и развития семьи является как раз третья группа — группа молодых педагогов 22–27 лет.

Мы предположили, что «Слово о полку Игореве», «Сказание о Юсуфе» Кул Гали могут быть маркерами формирования культурного кода в исторической

памяти будущих педагогов, положительно влиять на перспективу развития семейных отношений и ценностей, содействовать возрождению положительных традиций семьи в современных условиях.

Оба произведения были созданы примерно в одно время (800 лет назад) и признаны ЮНЕСКО шедеврами мировой культуры.

Система подготовки педагогов для дошкольного образования позволяет включать дидактическую интерпретацию этих произведений в содержание дисциплин «Теория и методика развития речи», «Литературное образование», «Поликультурное воспитание» и др. Такая интерпретация должна сформировать у будущих педагогов не только образные представления об этих шедеврах, но и нравственную позицию по отношению к семье и семейным ценностям. Это как раз то, что мы называем исторической памятью или культурным кодом, определяющим перспективу развития семьи.

Слово о полку Игореве

Сейчас никто не знает, кто был автором этого произведения [10]. И поскольку оно было написано на древнерусском языке, в настоящее время существует несколько его переводов на современный русский язык. При анализе текста исследователи чаще обращают внимание на драматический сюжет (поражение князя Игоря во время похода на половцев), художественность стиля, образность и лиричность.



Рис. 1. В. А. Фаворский, «Плач Ярославны». 1951. Третьяковская галерея

Однако важной линией повествования является княгиня Ярославна (жена Игоря), которая любит своего мужа и ждет его возвращения. Не случайно В. А. Фаворский, иллюстрируя «Слово», сделал Ярославну центром изображения (рис.

1). Образ княгини Ярославны — это, по сути, первый очень красивый образ русской женщины, любящей мужа, преданной ему и родине. Лирические описания неизвестного автора делают этот образ возвышенным и притягательным.

Ярославна стала олицетворением не только Родины, но и любящей жены, без которой невозможна семья. Ярославна готова пожертвовать всем ради любимого мужа. И конечно, это образ, достойный подражания. Именно он стал основой для описания русских женщин, Родины и русской природы в произведениях писателей XIX–XXI вв.: он вдохновлял жен декабристов на самопожертвование в 1825 г., был нравственной опорой для женщин во время Великой Отечественной войны в 1941–1945 гг., является опорой сейчас во время проведения специальной военной операции на Украине.

Сказание о Юсуфе

«Сказание о Юсуфе» — шедевр мировой культуры, известный не только в исламском, но и в христианском мире [14; 15]. В христианском мире Юсуф почитается как Праведный Иосиф. То есть это известный персонаж татарской (тюркоязычной, арабской, персидской) литературы, Корана, Библии. В Коране пророку Юсуфу посвящена XII сура, в Библии излагается вся история приключений прекрасного Иосифа (Юсуфа). Юсуф (или Иосиф) — один из почитаемых пророков в исламе, христианстве, в каббале Израиля.

В татарской литературе «Сказание о Юсуфе» было изложено родоначальником тюркоязычной литературы Кул Гали примерно 800 лет назад. Исследователи «Сказания» обращают внимание на красоту юного Юсуфа, его способность предсказывать события, его честность, порядочность, любовь к родителям и братьям и, конечно, на драматизм ситуаций, в которые попадал Юсуф из-за поступков его братьев, продиктованных завистью и коварством.

Однако и в этом «Сказании» есть вторая линия — это Зулейха: любовь к ней и вера в Аллаха спасают Юсуфа в самых безнадежных ситуациях. Не случайно художники изображали прекрасного Юсуфа (Праведного Иосифа) или на фоне природы, или среди людей, но не рядом с его далекой и недоступной возлюбленной (рис. 2, 3).

Любовь Юсуфа и Зулейхи — это исламский и христианский символ любви, верности и терпения. Не случайно и сейчас для молодоженов проводится традиционный обряд Никах, который в исламе воспринимается как союз, скрепленный перед Аллахом, то есть выше этого союза уже ничего нет. Аллах вознаграждает прекрасного Юсуфа: он становится царем, женится на Зулейхе, прощает всех своих врагов. Это достойный пример для подражания и развития семейных традиций.

Образ праведного Юсуфа (Иосифа) нашел достойное отражение во многих шедеврах мировой живописи (см. рис. 2, 3).



Рис. 2. «Иосиф открывается братьям в Египте». Картина неизвестного фламандского художника XVII века. Toronto Community Weekly Newspaper (416) 663-3999



Рис. 3. К. Флавицкий «Дети Иакова продают своего брата Иосифа», 1855. Государственный Русский музей, Санкт-Петербург

Дидактическая интерпретация этих произведений при освоении дисциплин «Литературное образование», «Теория и практика поликультурного воспитания» и др. должна иметь межкультурный характер: будущие педагоги — и русские, и татары — должны хорошо знать культурные памятники двух народов, их межкультурную связь, общее и различное в этногенезе формирования культурных и семейных ценностей.

Чтобы «Слово о полку Игореве» и «Сказание о Юсуфе» стали фактом исторической памяти будущих педагогов, необходимо интерпретацию их содержания дать в интерактивной форме.

Мы предложили студентам обсудить вопросы, важные для построения и развития семьи.

В наших педагогических экспериментах (2020–2021 гг.) студенты-первокурсники обсуждали такие вопросы:

1. Почему «Слово о полку Игореве» ассоциируется с плачем Ярославны на стене?
2. Найдут ли друг друга Игорь и Ярославна после разгрома его дружины в битве с половцами?
3. Можно ли считать Ярославну образом русской женщины?
4. Какие семейные ценности утверждает «Слово о полку Игореве»?
5. Почему главного героя «Сказания о Юсуфе» считают прекрасным и праведным?
6. Почему после всех злоключений и испытаний Юсуф простил всех врагов и недоброжелателей?
7. Можно ли Юсуфа считать образцовым мусульманином, идеальным мужчиной для создания семьи?
8. Соответствует ли Юсуфу по своим качествам Зулейха?
9. Какой должна быть мусульманская жена?
10. Что такое любовь и верность?
11. Какую роль в семье должен играть мужчина и какую миссию должна выполнять женщина?
12. Что общего между «Словом о полку Игореве» и «Сказанием о Юсуфе»?

Анкетирование этих студентов через три года (в 2024 г.) обнаружило активизацию их исторической памяти именно в направлениях семьи, Родины и гражданской ответственности.

Среди наиболее важных для себя культурно-исторических явлений студенты на первое место ставили «Слово о полку Игореве» и «Сказание о Юсуфе» (указывая значение героев этих произведений для построения семьи, служения Родине и воспитания детей), на второе место — рассказы о героях специальной военной операции, на третье место — произведения о Великой Отечественной войне. При этом никто в анкетах не написал, что у него нет исторической памяти.

Таким образом, культурный код перестает быть загадочной абстракцией, он становится явным и приобретает особое значение для формирования семейных ценностей, патриотизма и гражданской ответственности.

Дискуссии могут возникнуть в связи с результатами анкетирования, определившими содержание и стратегию педагогического эксперимента. И действительно, анкетирование проводилось в Татарстане, в двуязычной среде, где «Слово о полку Игореве» (в переводе Д. С. Лихачева) изучали еще в школе, а «Сказание о Юсуфе» (в исполнении татарского поэта Кул Гали) относили к классике татарской литературы и обращались к нему на разных этапах обучения.

Поэтому надо признать, что в каждом субъекте Российской Федерации с государственным двуязычием могут быть свои классики, о произведениях которых могут знать, а могут и не знать разные поколения педагогов и их воспитанников.

Проведенное нами исследование говорит о том, что культурный код и проблемы развития и сохранения семейных ценностей связаны между собой. Кризис семьи в современных условиях может быть и следствием деградации культурного кода.

Необходимо проводить специальные исследования по изучению причин возникновения кризисных явлений в семейных отношениях, находить педагогические средства преодоления этих явлений при подготовке педагогических кадров.

Выводы

В результате проведенного исследования определены маркеры формирования культурного кода в условиях государственного русско-татарского двуязычия. Это два ключевых для культурного кода произведения — «Слово о полку Игореве» и «Сказание о Юсуфе», которые были созданы в XII–XIII вв., то есть примерно 800 лет назад. Эти маркеры успешно действовали в советский период и в 90-х гг. XX в.

В начале XXI в. в силу трансформации социально-политических условий, содержания школьного и высшего образования они стали терять свое значение. В субъектах России с государственным двуязычием ослабление культурного кода может негативно сказаться на эффективности поликультурного образования, сохранении и развитии семейных ценностей, воспитании патриотизма и гражданской ответственности.

Педагог в этой сфере — ключевая фигура. Если у педагога не будет исторической памяти, он не сможет сформировать ее у своих воспитанников. Поэтому в содержании педагогического образования необходимо определять маркеры культурного кода и дисциплины, позволяющие его реализовать на междисциплинарной основе.

Литература

1. Ассман, А. Забвение истории — одержимость историей / А. Ассман. — Москва : Новое литературное обозрение, 2019. — 552 с.
2. Беспалова, Т. В. Роль культурного наследия в формировании исторической памяти в государствах де-факто (на примере ЛДНР) // Культурологический журнал. — 2019. — С. 1–5.
3. Бобров, К. М. Молодежные субкультуры: теоретические аспекты / К. М. Бобров // Российская цивилизация: история, проблемы, перспективы : матер. XXIV Всерос. мол. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 13 дек. 2020 г.). — Иркутск, 2021. — С. 203–208.
4. Бубнов, Ю. А. Историческая память как проявление гуманистического смысла культуры / Ю. А. Бубнов // Университетская площадь. — 2008. — № 1. — С. 12–45.
5. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. — Москва, 1972. — Вып. IV. — С. 25–60.
6. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. — Москва: Директ-Медиа, 2014. — 162 с.
7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
8. Гудков, Л. Д. Общество и история: кто кого создает / Л. Д. Гудков // Левада-Центр. — 2020. — URL: <https://www.levada.ru/2020/03/23/obshchestvo-i-istoriya-ktokogo-sozdaet/> (дата обращения: 17.05.2024).
9. Дмитриева, М. Г. Состояние и развитие исторической памяти в массовом сознании российского общества : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Дмитриева Марина Григорьевна. — Москва, 2005. — 198 с.
10. Зубарева, В. К. «Слово о полку Игореве» : Новый перевод с комментарием / В. К. Зубарева ; предисл. А. В. Маркова. — Москва : Языки славянской культуры, 2021. — 100 с.
11. Историческая память и российская идентичность / под ред. В. А. Тишкова, Е. А. Пивневой. — Москва : РАН, 2018. — 508 с.
12. Караулов, Ю. Н. Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова / Ю. Н. Караулов. — Москва : Наука, 1999. — 219 с.
13. Касьянов, В. В. Историческая память, социальная память: диалектика взаимодействия / В. В. Касьянов, С. А. Чупрыников // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2020. — Вып. 4 (269). — С. 54–61.
14. Коран: перевод на русский язык / пер. У. З. Шарипова, Р. М. Шариповой. — Москва : Издатель Воробьев А. В., 2009. — 504 с.
15. Кул Гали. «Сказание о Йусуфе» («Кысса-и Йусуф») : Избранные строфы / Кул Гали ; пер. С. Н. Иванова. — URL: <https://idel-tat.ru/news/literatura/kul-gali-skazanie-o-yusufe-kyssa-i-yusuf-izbrannnye-strofy-perevod-snivanova> (дата обращения: 21.04.2024).
16. Лотман, Ю. М. Память в культурологическом освещении / Ю. М. Лотман. — Т. 1 «Статьи по семиотике и типологии культуры». — Таллин «Александра», 1992. — С. 201–205. (478 с.)
17. Память о Второй мировой войне за пределами Европы : кол. монография / под ред. А. И. Миллера, А. В. Соловьева. — Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022. — 264 с.
18. Политика памяти в современной России и странах Восточной Европы. Авторы, институты, нарративы : кол. монография / под ред. А. И. Миллера, Д. В. Ефременко. — Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. — 632 с.
19. Психология памяти [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — Москва: ЧеРо: КноРус, 2000. — С. 419–423. (813 с.)
20. Религия // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Степина. — М.: Мысль, 2010. — Т. 3. — С. [436] (стб. 2). — 692 с.

21. Российская Федерация. Президент (2012; В. В. Путин). О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666. — URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 17.05.2024).
22. Сафронова Ю. А. Как воспитать «нового человека»? Организация внеклассного чтения в ходе реформы духовно-учебных заведений 1867 г. // Новое прошлое. — 2024. — № 1. — С. 62–77.
23. Символические аспекты политики памяти в современной России и Восточной Европе : сб. ст. / под ред. В. В. Лапина, А. И. Миллера. — Санкт-Петербург : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2021. — 312 с.
24. Славянский мир в третьем тысячелетии. Этнические, конфессиональные, социокультурные компоненты идентичности народов Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы / Отв. ред. Е.С. Узенёва. — М.: ИСЛ РАН, 2017. — 518 с.
25. Тишков, В. А. Историческая память: формы сохранения, конструирования и презентации / В. А. Тишков, Ю. П. Шабаев // Известия Коми научного центра УРО РАН. История и археология. — 2019. — № 4. — С. 62–72.
26. Тощенко, Ж. Т. Что происходит с исторической памятью о Великой Отечественной войне? / Ж. Т. Тощенко // Социологические исследования. — 2020. — № 5. — С. 18–21. — DOI: 10.31857/S013216250009419-3
27. Фадеев, П. В. Историческая память россиян в социологических опросах: основания, реальность, проблемы / П. В. Фадеев // Вестник Института социологии. — 2021. — Т. 12, № 2. — С. 36–54. — DOI: 10.19181/vis.2021.12.2.710
28. Формирование личности семьянина в рамках реализации проекта «Семьеведение» в ДОУ : сб. матер. зонального семинара-практикума, прошедшего на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 16 «Сказка»» г. Азнакаево Азнакаевского муниципального района Республики Татарстан / под науч. ред. Л. В. Карцевой. — Казань : РИЦ «Школа», 2024. — С. 3–5. (142 с.)
29. Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти / М. Хальбвакс ; пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. — Москва : Новое издательство, 2007. — 346 с.
30. Шнирельман, В. А. Социальная память — вопросы теории / В. А. Шнирельман // Историческая память и российская идентичность / под ред. В. А. Тишкова, Е. А. Пивневой. — Москва : РАН, 2018. — С. 12–34 (508 с.)
31. Aizawa, I. An Analysis of Japan's English as Medium of Instruction Initiatives within Higher Education: The Gap Between Meso-Level Policy and Micro-Level Practice / I. Aizawa, H. Rose // Higher Education. — 2019. — Vol. 77, № 6. — P. 1125–1142. — <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0323-5>
32. Al-Hoorie, A. H. The L2 Motivational Self System : A Meta-Analysis/ A. H. Al-Hoorie // Studies in Second Language Learning and Teaching. — 2018. — Vol. 8, № 4. — P. 721–754. — <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
33. Bauman, Z. Retrotopia. Cambridge: Polity Press, 2017. 180 p.
34. Relationships among Prior Learning, Anxiety, Self-Efficacy, and Science Vocabulary Learning of Middle School Students with Varied English Language Proficiency / Y. Ardasheva, K. J. Carbonneau, A.-K. Roo, Z. Wang // Learning and Individual Differences. — 2018. — Vol. 61. — P. 21–30. — <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2017.11.008>
35. Roiha, A. 'It has given me this kind of courage...': the significance of CLIL in forming a positive target language self-concept / A. Roiha, K. Mantyla // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. — 2019. — Vol. 25 (3). — DOI: 10.1080/13670050.2019.1636761
36. The Language and Social Background Questionnaire : Assessing Degree of Bilingualism in a Diverse Population / J. A. E. Anderson, L. Mak, A. Keyvani Chahi, E. Bialystok // Behavior Research Methods. — 2018. — Vol. 50, № 1. — P. 250–263. — <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0867-9>

Национально-культурная суверенность семьи в условиях государственного двуязычия*

Суверенность семьи – это понятие, которое характеризует изначальное представление о семье у любого человека, думающего или не думающего о создании семьи. Это понятие предполагает любовь супругов, морально-нравственное, этническое, религиозное принятие друг друга, восприятие своего союза как ячейки общества, государственную, социально-политическую, материальную и финансовую независимость будущей ячейки, отсутствие негативного влияния на семью извне (государства, друзей или родственников), желание иметь детей, скрепляющих семейный союз родственными узами. Иначе говоря, каждый молодой человек изначально мечтает о хорошей нормальной семье, в числе признаков которой присутствует и суверенность (независимость личной семейной жизни).

Понятно, что на эти представления накладываются самые разнообразные проблемы – генетические, социально-политические, нравственные, этнические, религиозные, материальные и др. Под влиянием этих проблем представления (или мечты) о будущей семье часто деформируются: становятся более эгоистичными, меркантильными или извращенными. Отсюда рост демографических проблем – рост количества разводов, снижение рождаемости, обострение националистических, религиозных, экстремистских проявлений среди людей, которые не смогли создать нормальную семью.

Негативные показатели в демографии волнуют политиков [11, 14, 15, 18], ученых [1, 2, 5, 6], педагогов [7, 8, 9]. Одни предлагают нормативно-правовое регулирование семейных отношений [10, 12, 13], другие – материальную поддержку (стимулирование) рождаемости [16, 17, 19], третьи – усиление религиозного воздействия [20, 21], четвертые – раскрытие педагогического потенциала [1, 2], пятые – использование специальных технологий семейного воспитания в образовательном процессе детских садов, школ и вузов [10] и т. д.

Однако, все эти подходы в большинстве своём мало учитывают специфические условия национально-государственного двуязычия и на самом деле создание семьи (или её распад) часто происходит не благодаря тем или иным (государственным, религиозным или педагогическим) мерам, а вопреки им.

В ходе проведенных нами исследований в образовательных учреждениях с государственным (русско-татарским, русско-башкирским, русско-чувашском, -марийском, -удмуртском) двуязычием [3, 4] обнаружилось, что в представлениях молодых людей о семье уже есть некий национально-культурный код, на трансформацию которого плохо влияют (или не влияют совсем) все перечисленные выше меры.

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф., Зиннурова А.Ф. Национально-культурная суверенность семьи в условиях государственного двуязычия. / Образование, наука, семья — основы развития России. // Сборник статей по итогам Седьмого Профессорского форума 12–14 ноября 2024 г. В 2 томах. Том 1. Москва: Российское профессорское собрание, 2025. (224 с.). общий ISBN 978-5-907588-11-0; ISBN 978-5-907588-12-7 — Т. 1. С. 127-138.

Проблема, которую изучали мы, заключалась в том, чтобы установить общую направленность национально-культурного кода, определяющего характер представлений о семье у будущих педагогов в вузах с государственным национально-русским двуязычием.

Цель исследования – определить преобладающие у студентов установки на семью и выработать методические рекомендации по совершенствованию семейного воспитания в образовательных учреждениях с государственным двуязычием.

Результаты исследования

Исследование проводилось в 2014-2024 гг. в вузах Среднего Поволжья, где будущие педагоги, с точки зрения этнической принадлежности, были представлены достаточно широко: вместе учились и русские, и татары, башкиры, чувашы, марийцы, удмурты и др. Хотя среди опрошенных преобладали респонденты, приверженные своим национальным, религиозным традициям и хорошо знающие родной язык. Общая выборка охваченных опросом студентов за 10 лет составила 3564 респондентов.

В анкетах студентам предлагалось указать родной язык, этническую и религиозную ориентацию свою и возможного будущего супруга (супруги), желаемые уровень образования свой и будущего супруга (супруги), сферы профессиональной деятельности, интересов, культурного досуга, желаемый уровень материального достатка, жилищных условий, места жительства, планы на рождение детей и др.

За 10 лет такие анкетные и тестовые срезы проводились три раза: в 2014, 2019 и 2024 гг.

Анализ полученных результатов позволил установить общие установки семейных национально-культурных ориентаций и выделить в общем виде несколько преобладающих установок (взглядов) на семью.

Среди них оказались (по степени убывания):

- прозападная (в основном проамериканская) установка;
- русская (в соответствии с традициями русской национальной культуры);
- мусульманская (когда этническая принадлежность не играет особой роли: главное – соблюдение в семье канонов ислама);
- татарская (обусловленная татарскими национальными традициями);
- православная (когда в семье все правила поведения связаны с нормами православной религиозной культуры);
- чувашская, марийская, башкирская, удмуртская установки (см. табл. 1).

Охарактеризуем несколько установок (см. табл. 1).

Прозападная культурная установка.

Бросается в глаза очевидное преобладание прозападной (чаще проамериканской) установки (23% студентов в 2014 г., 16% - в 2019, 14% - в 2024 г.). Объясняется это тем, что американскую модель цивилизации, культуры, семьи,

поведения, по сути, с восхищением всегда изучали, пропагандировали СМИ, киноиндустрия, средняя и высшая школа.

Педагоги многих школ до сих пор гордятся теми выпускниками, которые нашли своё место на Западе (в основном в США). Их ставят в пример, им стараются подражать. Школьники и студенты больше любят смотреть американские (в основном приключенческие или драматические) фильмы. Это подогревает стремление молодежи к западным (даже по-настоящему извращённым) ценностям.

Таблица 1. Преобладающие национально-культурные установки будущих педагогов в динамике за 10 лет (2014-2024 гг.)

№	Преобладающие установки	Этническая принадлежность	2014 (в %)	2019 (в %)	2024 (в %)
1.	прозападная	русские	23	16	14
2.	русская	русские	3	6	11
		чуваши	4	4	4
		марийцы	1	1	1
		татары	1	1	1
		башкиры	0,5	0,5	0,5
		удмурты	0,5	0,5	0,5
3.	татарская	татары	14	14	14
4.	мусульманская	татары	12	12	12
		башкиры	2	2	2
5.	чувашская	чуваши	13	13	13
6.	марийская	марийцы	10	10	10
7.	башкирский	башкиры	6	6	6
8.	православная	русские	2	5	5
		чуваши	2	3	3
		марийцы	1	1	1
9.	удмуртская	удмурты	5	5	5

Прозападная установка, конечно, связана с растлением традиционных для русской национальной культуры семейных ценностей, с потребительским отношением к обществу и родителям, эгоизмом, меркантильностью, предательством, обманом, ложью и т. д.

В российских вузах до недавнего времени требовали отчет о выпускниках, трудоустроенных за рубежом. А преподаватели вузов гордились (и до сих пор гордятся) публикациями в предметной области “Education” (Образование), принятыми в зарубежных журналах и верифицированных в международной базе Scopus.

По сути, педагогическая наука в России работает на западного потребителя и никакого суверенитета у неё нет. Публикации в отечественных изданиях не являются рейтинговыми показателями вузов (их никто не учитывает). Утрачивают свою былую практическую направленность российские журналы, вошедшие в Scopus. Среди них как ни странно, казалось бы, родные «Русский язык в школе»,

«Высшее образование в России» и др. Их теперь не читают российские педагогические практики: они ориентированы на западные («международные») требования.

Русская национально-культурная установка.

Надо отметить, что русская установка – установка на традиционную русскую семью – в последние годы стала расти: с 3% в 2014 г. до 6% в 2019 г. и 11% в 2024 г. Однако, прозападная установка всё равно пока преобладает (хотя и снизилась с 23% в 2014 г. до 14% в 2024 г.).

При этом если в дошкольном и младшем школьном возрасте дети через русский фольклор познают высокие нравственные ценности русской семьи – любви, добра, справедливости, преданности, ответственности и др., то в средней и высшей школе эти ценности под влиянием СМИ, западной культуры, отрицательных примеров семейных отношений постепенно размываются. Даже в традиционной школьной русской литературе дети видят героев (Чацкого, Онегина, Печорина, Болконского и др.) как неудачников в попытках организовать любовную историю и создать счастливую, как в сказке, семью.

Хотя надо признать, что русскую национально-культурную установку в условиях государственного двуязычия проявляют не только русские, но и чуваша (4%), марийцы (1%), татары (1%), башкиры (0,5%), удмурты (0,5%).

Православная культурная установка.

Эта установка объединяет русских, чувашей, марийцев, удмуртов, исповедующих православие. Сюда можно было бы отнести и татар – татар-крещен, исповедующих православие на татарском языке. Но их оказалось слишком мало для определения достоверности выборки. Православие в субъектах с государственным двуязычием уверенно расширяется: на 2024 г. желание создать православную семью высказали 10% респондентов, против 6% в 2014 г. Это русские, чуваша, марийцы, удмурты. Восстанавливаются (и строятся новые) храмы, открываются православные детские сады и школы. Православие служит укреплению семейных отношений, но не столь требовательно к правилам семейной жизни, как ислам.

Татарская национально-культурная установка.

Эта установка выглядит достаточно устойчиво (на уровне 14%) во все периоды исследования. Эта установка интегрируется в какой-то мере с религиозной – мусульманской – установкой, но не является ортодоксальной и связана в основном с соблюдением известных национальных традиций: Курбан-байрам, Сабантуй и др. воспринимаются как семейные праздники. Эта установка является демократической: женщины чувствуют себя свободными, воспитывают детей, делают карьеру, формально соблюдают некоторые религиозные обряды, но придерживаются светского образа жизни. Эта модель семьи привлекательна для 14% респондентов во все периоды исследования.

Мусульманская культурная установка.

Эта установка в Среднем Поволжье распространяется в основном среди татар и башкир. Негативную роль играют мигранты из Средней Азии, приезжающие на ограниченный срок для заработка. Их часто замечают не только как распространителей исламских традиций в семье, но и как рассадников экстремистских взглядов. В последние годы ФСБ не раз пресекало действия последователей экстремистов среди татар (причем как мужчин, так и женщин). Хотя в целом мусульманская культурная установка связана с традициями Ислама и служит укреплению семьи. Обряд Никах считается высшей формой заключения брака: это союз перед Аллахом. В последние годы этот обряд стали совершать (чаще в мечети) как верующие, так и не верующие молодые люди татарской или башкирской национальности.

Мусульманская культурная установка в вузах Среднего Поволжья тоже расширяется: на 2024 г. желание создать мусульманскую семью высказали 16% респондентов, против 14% в 2014 г. В настоящее время вокруг религиозных центров (см. рис. 1, 2) развиваются исламские университеты, духовные академии, детские сады и школы с татарским языком воспитания.

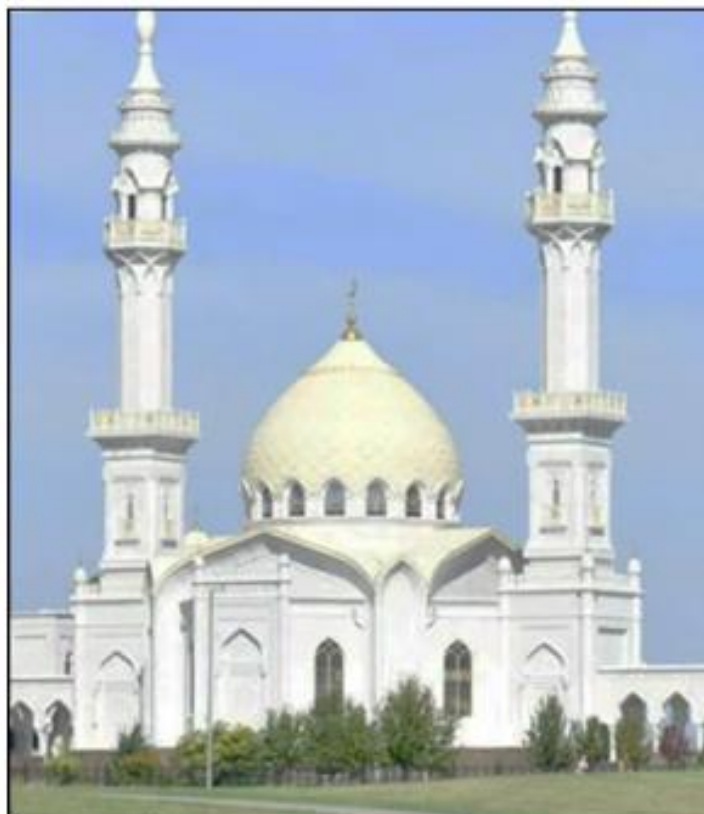
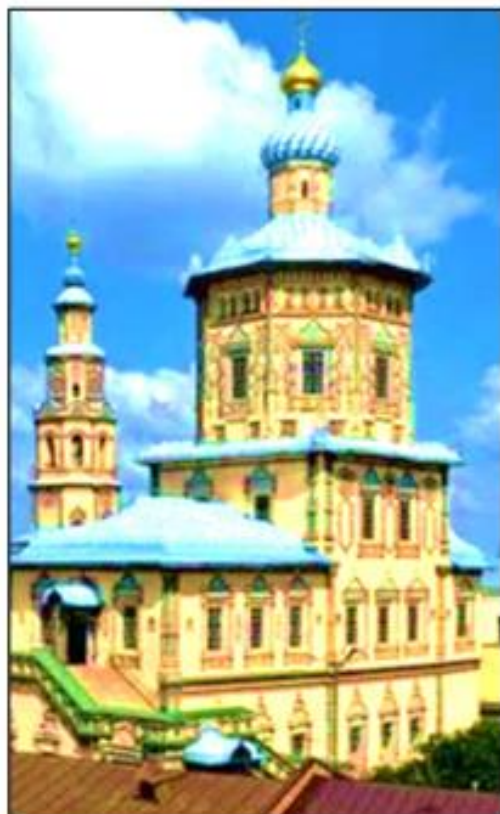


Рис. 1. Петропавловский собор в Казани и Исламская академия в Булгарах

Другие национально-культурные установки – чувашская, марийская, башкирская, удмуртская – стабильно сохраняют определенное количество респондентов (чувашская – 13%, марийская – 10%, башкирская – 6%, удмуртская – 5%). При этом следует отметить, что за пределами указанной выборки многие чуваше,

марийцы, удмурты склонны считать себя русскими, а башкиры – татарами. Всё это тоже отражается на семейном воспитании.

Выводы

Направленность национально-культурного кода, определяющего характер представлений о семье у будущих педагогов в вузах с государственным национально-русским двуязычием, имеет сложный характер.

Эта направленность зависит от геополитических, социально-политических, поликультурных, экономических и других факторов.

Поэтому формирование суверенности в российской культуре – и семейной, и педагогической – зависит не только от политической воли государства, но и от механизмов её реализации в условиях государственного двуязычия.

Рекомендации

Проведенное исследование показывает, что при организации подготовки студентов к работе по семейному воспитанию:

- необходимо учитывать преобладающие у них национально-культурные установки;
- с учетом этих установок разрабатывать механизмы, технологии формирования общероссийской национально-культурной ориентации как у будущих педагогов, так и у будущих их воспитанников;
- определять структуру содержания суверенности в культуре российских семейных традиций и задачи по освоению этого содержания во всех звеньях системы непрерывного образования.

Литература

1. Акмалов А.Ю. Семейное воспитание: психология и педагогика родительства: монография. – Челябинск: Печатный двор, 2023. – 160 с.
2. Безуглая Н. С. Проблемы формирования целостности общества и культурного кода средствами социально-культурной деятельности как фактора обеспечения национальной безопасности // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2021. Т. 18. № 6(120). - С. 195-206.
3. Габдулхаков В.Ф. Генетический культурный педагогический код России. // Наука университетов для инновационной экономики в современном мире: проблемы, тренды и перспективы. Сборник статей Научного Профессорского форума 14 февраля 2024. Москва: Российское профессорское собрание, 2024. (217 с.). - С. 125-132.
4. Габдулхаков В.Ф., Зиннурова А.Ф. Культурный код в семейных традициях. // Журнал «Известия Российской академии образования». – 2024. - № 2(66). – С. 22-33. DOI: 10.51944/20738498_2024_2_
5. Гриценко Г. Д. Российская идентичность и политика идентичности как факторы сохранения культурного наследия и обеспечения национальной безопасности // Культурное наследие Северного Кавказа как ресурс межнационального согласия: сборник научных статей по итогам международного научного форума. М.: Изд-во «Институт наследия», 2019. - С. 40-47.

6. Доманецкая Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие / Л.В. Доманецкая; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 212 с.
7. Каринцев Н.Н. Семейное воспитание, его цели и средства // Семейное воспитание: хрестоматия / сост. П.А. Лебедев. М.: Академия, 2001. – С. 254-272.
8. Кутузовская А. С. Культурная самоидентификация личности и ее роль в обеспечении национальной безопасности // Наука в России: перспективные исследования и разработки: сборник материалов 1-й Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 207-212.
9. Мартынова, В. В. Семейное воспитание: ребенок — младший школьник: пособие для педагогических работников учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. В. Мартынова, Е. К. Погодина. – Минск: Национальный институт образования, 2023. – 176 с.
10. Национальное образование в архитектуре многополярного мира: культурно-цивилизационная идентичность: Монография / Под ред. Р.З. Богоутдиновой. // Авторы Р.Ш. Ахмадиева, Р.З. Богоутдинова, С.Д. Бородин, А.Р. Мансурова, Р.Ф. Салахов. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2024. – 455 с.
11. Основы государственной культурной политики. Утверждены Указом Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 326. – С. 5-6.
12. Свадьбина Т.В. Семья и российское общество в поиске обновления: Монография. – Нижний Новгород: НГПУ, 2000. – 189 с.
13. Семейное воспитание в условиях новой социальной реальности: отечественный и зарубежный опыт: [коллективная монография] / Под редакцией И. А. Лыковой, А. А. Майера. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2022. – 214 с.
14. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. // Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. N 683. URL <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391>
15. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 326.
16. Тотрова З.Х. Проблема культурного суверенитета в условиях глобализации // Современные исследования социальных проблем. 2019 Т. 11. № 2-2. – С. 137-144.
17. Труфанов Г.А., Бандейкина Н.Н. Проблематика преодоления противоречий в зоне культурного суверенитета // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Грозный: Изд-во Чеченского государственного педагогического университета; АЛЕФ. 2020. – С. 374-379.
18. Указ Президента РФ от 25 января 2023 г. № 35 "О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. N 808". URL <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406130451/?ysclid=m19jevmszw352539090>
19. Чернова А.С., Мурзакова В.Н. Трудности семейного воспитания, с которыми сталкивается современная семья в процессе воспитания детей. // Вестник науки. 2023. № 6 (63). Том 5. – С. 110-113.
20. Черняховская Ю.С. Политическая культура и политическая философия научно-технического романтизма (Научная монография). – Москва: МГИК, 2018. – 315 с.
21. Черняховский С. Ф., Черняховская Ю. С. Вызовы и угрозы культурному суверенитету Российской Федерации и меры по противодействию им // Прогнозируемые вызовы и угрозы национальной безопасности Российской Федерации и направления их нейтрализации : сборник материалов круглого стола. М.: Издательский дом «ИМЦ», 2021. – С. 657-669.

Глава 5. ЭНТРОПИЯ И НЕГЭНТРОПИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. Развитие исторической памяти у будущих педагогов дошкольного образования в двуязычной среде университета*

Федеральная образовательная программа (Методические рекомендации по реализации ФОП, 2023) подчеркивает важность воспитания у детей патриотизма и гражданской ответственности. К такой работе должны быть готовы будущие педагоги дошкольного образования. Однако, наши наблюдения показывают, что студенты-билингвы дошкольных отделений университетов не всегда готовы к патриотическому воспитанию детей. У большинства будущих педагогов не хватает для этого хорошей базовой основы – исторической памяти.

Известно, что историческая память как педагогический феномен является важным средством этнокультурного, нравственного, патриотического воспитания (Бубнов, 2008; Ассман, 2019; Беспалова, 2019; Бобров, 2021). В исторической науке последних лет активно обсуждается значимость тех или иных событий для истории страны, становления государственности, сохранения и развития культурного кода, национального самосознания личности (Дмитриева, 2005; Гумилев, 2018; Историческая память и российская идентичность, 2018; Гудков, 2023; Диагностическая карта соответствия основной образовательной программы ДОО, 2023).

Широкую интерпретацию в контексте исторической памяти получают события Великой Отечественной войны, документальные свидетельства преступлений фашизма и неонацизма (Историческая память, 2019; Махотина, 2020). Это особенно актуально в современных политических условиях, когда часть интеллигенции переживает страх, непонимание, растерянность, отчуждение. Уход некоторых преподавателей от реальной действительности на занятиях мировоззренческого и коммуникативного модулей осложняет студентам восприятие межкультурного разнообразия России в социально-историческом, этическом и философском контекстах. Отчужденное отношение преподавателей к военным событиям на границе с Украиной не способствует формированию у студентов патриотизма и гражданственности.

В российской и зарубежной педагогике историческая память рассматривается часто с точки зрения задач нравственного воспитания молодежи и характеризуется через несколько категорий. К ним относятся:

– знания об исторических событиях, сыгравших большую роль в судьбе народа, страны, национальной культуры, в судьбе семьи и близких людей

* Для цитирования: Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. Развитие исторической памяти у будущих педагогов дошкольного образования в двуязычной среде университета. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2023. № 6(120). С. 12-27. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-1115-12-22.

(Российская социологическая энциклопедия, 1998; Психология памяти, 1998; Argasheva, Carbonneau, Roo, and Wang, 2018; Сафронова, 2019; Политика памяти в современной России, 2020; Anssi Roiha & Katja Mäntylä, 2022);

– эмоциональный интеллект, связанный с воспитанием чувства личной сопричастности к этим историческим событиям (Лотман, 1992; Erll, Nünning, 2010; Clough, 2018; Тишков, Шабает, 2019; Символические аспекты политики памяти в современной России, 2021);

– ценности, определяющие нравственную позицию, мышление, поведение личности (Göckenjan, Zimonyi, 2001; Хальбвакс, 2007; Landsberg, 2015; Hutton, 2016; Тощенко, 2020; Указ Президента Российской Федерации О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации, 2023).

При этом исследователи обращают внимание на психологические и культурологические особенности исторической памяти: способность людей осуществлять психоанализ тех или иных исторических событий (Felman, Laub, 1992; Welzer, 2002), видеть антропологические перспективы развития общественных отношений (Winter, 2006; Giles, 2014). Однако авторы этих исследований не соотносят полученные данные со сферой образования или с особенностями подготовки будущих воспитателей для дошкольного образования.

Особую группу составляют работы, посвященные соотношению памяти и культуры (Событие в истории, памяти и нарративах идентичности, 2017; Касьянов, 2020), субъектности коллективной памяти (Social Memory and History, 2002; Память о Второй мировой войне, 2022), трансформации памяти в массовой культуре (Phillips, 2000; Oushakine, 2013). Это тоже важная область: воспитатель детского сада должен не только сам обладать исторической памятью, он должен уметь соотносить исторические знания с той культурой, которую проживают его воспитанники в детской организации. К сожалению, эта область не затронута авторами приведенных исследований.

Детально в современной науке исследуются приёмы воздействия средств массовой информации на бессознательное (Hutton, 2016; Историческая память и российская идентичность, 2018). Эта область связана с нейролингвистическим программированием, манипулированием, с использованием двойных стандартов, ложных аргументов и т.д. Будущий воспитатель должен обладать критическим мышлением и формировать такое мышление у своих воспитанников. Однако авторы на этот счёт не дают никакой педагогической интерпретации.

Проблемы двуязычного развития личности всегда были под пристальным вниманием исследователей (Baker, Colin, and Wayne Wright. 2017; Bauman, 2017; Beery, 2018; Bradford, 2018). В условиях двуязычия формирование мышления обучающихся осложняется особенностями перекодировки информационного потока в сознании и подсознании языковой личности (координативной, субординативной, смешанной) (Al-Hoorie, 2018; Anderson, Mak, Keyvani Chahi, and Bialystok. 2018). Поэтому не все события второй для них – русской – истории и культуры могут быть правильно поняты и осмыслены (Вайнрайх, Уриэль, 1972; Бубнов, 2008; Aizawa and Rose. 2019; Valerian Gabdulchakov and Evgeniya Shishova, 2022).

В последние годы активно изучается связь исторической памяти с национальной идентичностью (Событие в истории, памяти и нарративах идентичности, 2017; Символические аспекты политики памяти в современной России, 2021), влияние на социальную память молодежных субкультур (Бобров, 2021), социологическая статистика опросов населения (Тощенко, 2020) и др. Авторы говорят о сильном влиянии исторической памяти на мышление и поведение людей разных этнических групп. Эти исследования актуализируют проблему подготовки педагогов, обладающих исторической памятью и способных формировать её у детей дошкольного возраста (Караулов, 1999).

Л. С. Выготский подчеркивал, что мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти (Выготский, 2005). Таким образом, историческая память может деградировать или исчезнуть, если не будет хороших знаний, если не будет использован арсенал педагогических средств, влияющих на чувства воспитанников, или если не будут сформированы ценности, определяющие нравственную позицию личности (Le Goff, 1992; Nazmi, 2007; Olick, Vinitzky-Seroussi, Levy, 2011). Поэтому механизм исторической памяти должен включать актуализацию знаний, воспитание чувств и нравственного поведения (Tibbets, 1992).

В России в связи с введением Федеральной образовательной программы (Методические рекомендации по реализации ФОП, 2023) активизировались поиски организационно-педагогических моделей формирования и развития исторической памяти, в основе которых лежат уровни и формы коллективных идентичностей (гражданской, этнической, религиозной, регионально-локальной); факторы этнокультурного развития и принципы самоопределения в современных условиях. На практике все образовательные учреждения декларируют приверженность целям и принципам развития исторической памяти. То есть формально описанные модели действуют.

Наши же наблюдения показывают, что в двуязычных регионах (субъектах с государственным национально-русским двуязычием) будущие педагоги могут повторять декларативные заявления о гражданственности и патриотизме, но при этом затрудняются сказать что-либо конкретное о своей исторической памяти, демонстрируют либеральные взгляды на демократию, неопределенность в оценке политического курса правительства, равнодушие к судьбе страны, маргинальное отношение к национальным традициям и культуре. Многие центры развития дошкольного образования (а вслед за ними и общеобразовательные школы) гордятся выпускниками, которые сейчас работают не в своей стране, а за рубежом. При публичных встречах эти выпускники демонстрируют отсутствие гражданственности и патриотизма.

Отсюда *проблема*: как проявляется историческая память у будущих педагогов в двуязычной среде, может ли одна этнокультурная идентичность исключать другую и как в этих условиях развивать у них патриотизм и гражданственность.

Цель исследования: выявить особенности проявления исторической памяти у будущих педагогов в двуязычной среде, определить стратегию её развития в системе высшего педагогического образования.

Методология исследования опирается на взаимосвязь памяти и мышления (Выготский, 2005), на структуру билингвального развития личности – механизм перекодировки семантического содержания (Вайнрайх, 1972); теорию языковой личности (Караулов, 1999); концепцию культуросообразности содержания обучения (Верещагин, 2009), принципы взаимосвязи исторической памяти и российской идентичности (Тишков, 2019).

Методы исследования: анкетирование, тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, математическая обработка результатов опроса.

Результаты исследования

Исследование проводилось Научно-образовательным центром Казанского федерального университета и Центром прикладной педагогики Академии наук Республики Татарстан в 2019-2023 гг. Экспериментальной базой стали университеты Татарстана, Чувашии, Марий Эл. Это регионы с государственным национально-русским двуязычием (татарско-русским, чувашско-русским, марийско-русским). В этих университетах осуществляется подготовка педагогов для работы в двуязычной среде детского сада и начальной школы.

Для педагогического эксперимента были выделены группы респондентов – будущих педагогов с учетом пропорционального соотношения представителей разных этносов – примерно 50% билингвов и 50% говорящих на одном (русском) языке. Возраст респондентов – от 17 до 27 лет (студенты дневных и заочных отделений университетов). Всего в экспериментах (диагностических и формирующих) приняло участие 1886 студентов и 12 преподавателей университетов.

Диагностика уровня сформированности исторической памяти у будущих воспитателей детских садов

Для определения проблемных зон формирования исторической памяти респондентам (это 457 студентов, в среднем по 150 человек от каждого региона) предлагалось конфиденциально (без указания личных данных) ответить на вопросы:

1. Считаете ли Вы себя патриотом России? (Да или нет – нужное подчеркнуть).
2. Патриотом какой Родины Вы можете назвать себя? (только России, только своей республики, России и республики – нужное подчеркнуть).
3. Как Вы думаете, есть ли у Вас историческая память – память о каких-либо исторических фактах, событиях, повлиявших на формирование Вашей гражданской позиции, на Ваш патриотизм? (Да или нет – нужное подчеркнуть).
4. Готовы ли Вы сформировать историческую память об известных Вам фактах и событиях у своих будущих воспитанников? (Да или нет).

5. Назовите факты или события из истории нашей страны, которые оказали влияние на Вашу гражданственность и патриотизм. (Записать до пяти-семи наиболее значимых событий).

При опросах учитывался тип двуязычия – русско-татарский, русско-чувашский, русско-марийский.

Результаты опроса по первому вопросу представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1. Считаю ли я себя патриотом России (ответы респондентов в %)

Год	Тип двуязычия		
	русско-татарский	русско-чувашский	русско-марийский
2019	87	90	85
2020	90	92	89
2021	85	84	82
2022	78	75	73
2023	72	73	70

Как видим, большинство студентов считают себя патриотами России. Незначительное снижение наблюдается после 2023 г. Это может быть связано с обострением политической ситуации в мире, с усилением тревожности за судьбу страны и близких.

Однако при конкретизации этого вопроса по отношению к большой и малой Родине (второй вопрос анкеты), ответы немного меняются (см. табл. 2).

Таблица 2. Я – патриот (ответы респондентов в условиях русско-татарского двуязычия, в %)

Год	России	республики	России и республики
2019	8	10	82
2020	4	8	86
2021	8	12	80
2022	12	18	70
2023	12	20	68

Бросается в глаза, что в условиях русско-татарской языковой среды практически все опрошенные считают себя патриотами, но патриотизм к малой Родине у них выражен больше (на 2-8%). Хотя общая картина ослабления патриотизма остается прежней.

Примерно такая же ситуация наблюдается в условиях русско-чувашской языковой среды (см. табл. 3).

Таблица 3. Я – патриот (ответы респондентов в условиях русско-чувашского двуязычия, в %)

Год	России	республики	России и республики
2019	12	10	88
2020	6	4	90
2021	12	8	84
2022	18	12	75
2023	21	11	73

Однако здесь (см. табл. 3) патриотизм по отношению к большой Родине выражен сильнее, чем патриотизм к малой Родине (на 4-10%).

Другая картина наблюдается в условиях русско-марийской языковой среды (см. табл. 4).

Таблица 4. Я – патриот (ответы респондентов в условиях русско-марийского двуязычия, в %)

Год	России	республики	России и республики
2019	8	12	80
2020	7	10	83
2021	8	10	82
2022	11	19	73
2023	6	24	70

Как видим (см. табл. 4), здесь любовь к малой Родине оказалась еще выше (от 3% до 18%). Особенно показателен последний – 2023 – год (на 18% больше).

Несмотря на достаточно высокий уровень патриотизма у будущих педагогов в субъектах с государственным национально-русским двуязычием (см. табл. 1, 2, 3, 4), обращает на себя внимание общая тенденция – тенденция на снижение патриотического настроя к большой Родине за последние 5 лет (2019-2023 гг.).

Результаты опроса по третьему вопросу анкеты – есть ли у Вас историческая память – представлены в таблице 5 (см. табл. 5).

Таблица 5. Есть ли у меня историческая память (ответы респондентов в %)

Год	Тип двуязычия		
	русско-татарский	русско-чувашский	русско-марийский
2019	52	50	45
2020	46	42	49
2021	43	44	42
2022	38	35	43
2023	32	33	40

Результаты оказались тоже тревожными (см. табл. 5): менее половины студентов считают, что у них есть историческая память, остальные – нет. Соответственно, студенты, заявившие, что у них нет исторической памяти, в дальнейших опросах участия не принимали.

По результатам опроса видно, что та историческая память, которую студенты всё-таки признают у себя, имеет тенденцию на снижение (в среднем от 50% до 32%).

Четвертый вопрос анкеты – готовы ли студенты сформировать историческую память у будущих воспитанников – вызвал у них еще большее затруднение (см. табл. 6).

Здесь (см. табл. 6) учитывались средние показатели ответов: почти все первокурсники говорили об отсутствии готовности к воспитанию, незначительное количество студентов выпускных курсов выразило готовность к этой работе. Однако, в среднем общее число студентов, выразивших готовность к воспитанию

патриотических чувств, не превысило 25-30%. При этом заметна общая тенденция на снижение уровня этой готовности с 2019 по 2023 гг. с 25-30% до 10-17% (уменьшение почти в два раза). Эта тенденция прослеживается как в русско-татарских, так и в русско-чувашиях и русско-марийских условиях.

Таблица 6. Готов ли я сформировать историческую память у будущих воспитанников (ответы респондентов в %)

Год	Тип двуязычия		
	русско-татарский	русско-чувашиях	русско-марийский
2019	30	28	25
2020	24	22	19
2021	23	24	12
2022	20	21	13
2023	15	17	10

Пятый вопрос был связан с указанием событий, которые оказали влияние на гражданские и патриотические чувства респондентов. На этот вопрос студенты отвечали только в 2023 г. В этом году было опрошено 983 студента (в среднем по 300 респондентов в каждом регионе). Отвечали по-разному (см. табл. 7).

В таблицу (см. табл. 7) вошли только те события, которые наиболее часто повторялись в анкетах студентов. Жирным цветом выделены те события, которые оказались неожиданными и проблемными для традиционной педагогической интерпретации.

Таблица 7. Результаты итогового опроса студентов в субъектах с государственным национально-русским двуязычием (количество респондентов в %)

Тип двуязычия						
№	русско-татарский	русско-чувашский			русско-марийский	
	События	%		%	%	
1.	Великая Отечественная война	42	Великая Отечественная война	45	Великая Отечественная война	40
2.	Полет Гагарина в космос	35	Полет Гагарина в космос	35	Полет Гагарина в космос	22
3.	Отмена крепостного права	8	Отмена крепостного права	5	Отмена крепостного права	6
4.	Блокада Ленинграда	12	Блокада Ленинграда	14	Блокада Ленинграда	18
5.	Оборона Сталинграда	25	Оборона Сталинграда	22	Оборона Сталинграда	20
6.	Выступления Президента РФ Путина	35	Выступления Президента РФ Путина	33	Выступления Президента РФ Путина	30
7.	Выступления депутата Госдумы Жириновского	26	Выступления депутата Госдумы Жириновского	27	Выступления депутата Госдумы Жириновского	32
8.	Произведения Габдуллы Тукая	37	Произведения Шолохова	32	Произведения Пушкина	35

9.	Деятельность татарского просветителя Марджани	42	И.Я.Яковлев как создатель чувашского алфавита	40	Мамич-Бердей, марийский политический деятель, богатырь и князь XVI в., национальный герой марийского народа, активный противник Ивана Грозного	45
10.	Специальная военная операция на Украине	22	Специальная военная операция на Украине	15	Специальная военная операция на Украине	12
11.	Праздник «День Победы»	23	Праздник «День Победы»	24	Праздник «День Победы»	20
12.	Октябрьская революция 1917 г.	35	Октябрьская революция 1917 г.	30	Октябрьская революция 1917 г.	26
13.	Приход Ленина к власти	24	Приход Ленина к власти	20	Приход Ленина к власти	21
14.	История становления СССР	25	История становления СССР	24	История становления СССР	27
15.					Взятие Казани Иваном Грозным	12
16.	Утрата государственности Казанским ханством	48	Утрата государственности Казанским ханством	42		
17.			Присоединение Крыма к России	11	Присоединение Крыма к России	8
18.	Восстановление мечети «Кул Шариф» на территории Казанского Кремля	10	Восстановление русской церкви в Чебоксарах	14	Восстановление русской церкви в Йошкар-Оле	18
19.	Универсиада в Казани	8	Универсиада в Казани	7	Универсиада в Казани	5
20.	Чемпионат мира по футболу	17	Чемпионат мира по футболу	15		14
21.	Открытие новой национальной библиотеки в Казани	9	Портрет И.Я.Яковлева в Чувашском педагогическом университете	4	Перестройка центра Йошкар-Олы по типу Кремлевской площади в Москве	7
22.	Восстание Пугачева	5	Восстание Пугачева	6	Восстание Пугачева	4
23.	Принятие Христианства	12	Принятие Христианства	18	Принятие Христианства	20
24.	Принятие Ислама	57				
25.	День Республики Татарстан 30 августа	15	День Чувашской Республики 24 июня	16	День Марийской Республики 4 ноября	14

Интерпретация проблемных зон

Традиционно большинство студентов указывали Великую Отечественную войну (в Татарстане – 42%, в Чувашии – 45%, в Марий Эл – 40%), выступления Президента России Владимира Путина (в Татарстане – 35%, в Чувашии – 33%, в Марий Эл – 30%). Для сравнения – скромно выглядят *Специальная военная операция на Украине* (в Татарстане её указали только 22%, в Чувашии – 15%, в Марий Эл – 12%), *Присоединение Крыма к России* (в Чувашии только 11%, в Марий Эл – 8%, в Татарстане – никто).

В каждом регионе заметна своя специфика: в Татарстане указывают просветителя Марджани (42%), поэта Тукая (37%); в Чувашии – просветителя И.Я.Яковлева (40%); в Марий Эл – Мамич-Бердея, политического деятеля, богатыря, князя, выступившего против Ивана Грозного (45%).

Во всех университетах студенты практически одинаково указали выступления Президента России Владимира Путина (от 30% до 35% респондентов), выступления депутата Госдумы В.Жириновского (от 26% до 32%).

Обращает на себя внимание такое событие, как *Утрата государственности Казанским ханством* (в Татарстане это событие указали – 48%, в Чувашии – 42%). В Марий Эл студенты назвали это событие по-другому – *Взятие Казани Иваном Грозным* – 12% опрошенных.

Принятие Христианства указали во всех трех субъектах (в Татарстане – 12%, в Чувашии – 18%, в Марий Эл – 20%), а *Принятие Ислама* – только в Татарстане (57% опрошенных).

Достаточно большое количество студентов указали такие события, как *Октябрьская революция 1917 г.*, *Приход Ленина к власти*, *История становления СССР*. В среднем эти события указали от 20% до 35% опрошенных.

Полученные данные (см. табл. 7) говорят о том, что несмотря на активную разработку и реализацию региональных программ воспитания гражданственности и патриотизма в образовательных учреждениях субъектов с государственным национально-русским двуязычием, уровень сформированности исторической памяти у будущих педагогов пока находится на не очень высоком уровне.

Бросается в глаза внимание респондентов к Октябрьской революции (26-35% опрошенных) и Ленину (21-24% опрошенных). Педагоги (школьные и вузовские), повлиявшие на это внимание, сами сформировались в СССР и не потеряли уважения к советскому прошлому. Это осознанно или неосознанно передается их воспитанникам.

Проблемно воспринимается исторический факт взятия Казани Иваном Грозным в 1552 году (этот факт отметили только 12% опрошенных и только в условиях марийско-русского двуязычия). В традиционной школьной интерпретации это событие связано с укреплением русской государственности и освобождением от татарского ига. Однако опросы показывают, что для многих респондентов падение Казани связано с утратой государственности, независимости малой Родины (Казанского ханства или Волжской Булгарии) (42-48% опрошенных)

(см. табл. 7). Здесь студентам явно не хватает глобального мировоззрения и межкультурных навыков интерпретации исторических фактов.

Присоединение Крыма как факт, связанный с исторической памятью, указало незначительное число студентов (8-11% опрошенных) (см. табл. 7). Это говорит о том, что однозначного восприятия этого события у современной молодежи до сих пор нет. Многие не осознают, что возвращенные территории были совсем недавно в составе единой страны и что там живут русские люди, которые сами проголосовали на референдуме за воссоединение с Россией. На неоднозначность позиции студентов очень сильно влияют наши СМИ: транслируются, с одной стороны, репортажи о героизме наших военных, защищающих возвращенные территории, с другой стороны, развлекательные мероприятия, не связанные с героизмом или потерями двух братских народов.

При организации работы по формированию исторической памяти надо осторожно относиться к религиозному компоненту: одни указывают *Принятие христианства* (12-20% опрошенных в одних субъектах), другие *Принятие Ислама* (57% опрошенных в других субъектах) (см. табл. 7).

К сожалению, такая противоречивая ситуация совершенно не учитывается в вузах при построении рабочих программ дисциплин (РПД) общекультурного блока (ОК). Эти дисциплины (философия, история России, культурология, основы российской государственности, русский язык и культура речи и др.) занимают 25% учебного времени, предусматривают междисциплинарность и могут использоваться для формирования исторической памяти.

Результаты проведенного исследования убеждают, что историческая память в общекультурном смысле должна быть связана не только со знаниями, чувствами и ценностями, но и с формированием определенных компетенций: способностями анализировать исторические события, различать правду и ложь, осуществлять межкультурный диалог, защищать ценности Родины (большой и малой).

Стратегия воспитания в университете

На практике преподаватели дисциплин мировоззренческого и коммуникативного модулей стараются обходить вопросы исторической памяти, избегают дискуссий, которые могут спровоцировать студенты в связи с обсуждением тех или иных событий.

В этих условиях освоение гуманитарных дисциплин мировоззренческого и коммуникативного модулей должно иметь общую педагогическую стратегию, основанием которой могут быть:

- 1) диагностические данные об уровне сформированности исторической памяти у студентов на разных этапах обучения;
- 2) междисциплинарность, позволяющая то или иное историческое событие раскрывать с разных сторон;
- 3) целостность ядра общения, предполагающего ввод очередного результата общения (познания) в «ловушку памяти» обучающегося.

Такая стратегия была реализована нами в 2023 г. на базе Казанского федерального университета. Стратегия отрабатывалась на занятиях по основам российской государственности (мировоззренческий модуль), по русскому языку и культуре речи (коммуникативный модуль), по детской литературе, поликультурному образованию, теории и методике развития речи (профессиональный модуль). Педагогический эксперимент проходил на первом курсе отделения дошкольного образования (очной и заочной формы обучения).

Первый этап стратегии – диагностический. При диагностике уровня сформированности исторической памяти были получены данные, аналогичные данным в табл. 1-7. На основе этих данных в рабочих программах дисциплин были выделены темы, значимые для формирования исторической памяти.

Второй этап – междисциплинарный. Значимые темы в рабочих программах были представлены так, чтобы их содержание синхронно перекликалось и взаимодополнялось на занятиях по основам российской государственности, по русскому языку и культуре речи, то есть между этими дисциплинами устанавливались межпредметные интегративные связи.

Третий этап – формирующий. На этом этапе проходило формирование способностей анализировать исторические события, различать правду и ложь, осуществлять межкультурный диалог, защищать ценности Родины (большой и малой). Особое значение придавалось развитию способности воспринимать межкультурное разнообразие общества России в социально-историческом, этическом и философском контекстах. Этот этап предполагал использование интерактивных форм общения (проблемных, дискуссионных, геймифицированных и др.).

Реализация такой стратегии предполагала скоординированную работу преподавателей разных дисциплин, тщательный отбор дидактического материала и целенаправленную методическую интерпретацию его содержания.

Занятия проводились во втором семестре 2022-2023 учебного года и в первом семестре 2023-2024 учебного года. Затем было проведено анкетирование студентов по вопросу – *считаю ли я себя патриотом России* (см. результаты в таблице 9). В опросе приняло участие 446 студентов (147 студентов дневного отделения, 301 – заочного).

В таблице (см. табл. 9) представлены данные анкетирования студентов первого курса, которые проучились в обычных условиях целый год, и их анкетирование было проведено в конце второго семестра в июне (см. первую строчку табл. 9).

Таблица 9. Считаю ли я себя патриотом России (ответы респондентов в %)

Год	Тип двуязычия		
	русско-татарский	русско-чувашский	русско-марийский
2023, июнь	72	73	70
2023, октябрь	95	96	97

На второй строчке таблицы (см. табл. 9) приведены данные анкетирования студентов, которые занимались уже в рамках выработанной стратегии. Как видим (см. табл. 9), результаты существенно отличаются (рост в среднем на 20%).

Анкетирование по другой позиции – *Я – патриот* – тоже показало положительные результаты (см. табл. 10).

Данные таблицы говорят о том, что патриотами России и республики теперь назвали себя 95% студентов (против 68% ранее). Эти данные оказались одинаковыми для разных типов государственного двуязычия (русско-татарского, русско-чувашского, русско-марийского).

Таблица 10. Я – патриот (ответы респондентов в условиях русско-татарского двуязычия, в %)

Учеб. год	России	республики	России и республики
2022-2023, второй семестр	12	20	68
2023-2024, первый семестр	3	2	95

Таким образом, для формирования у студентов исторической памяти, воспитания у них патриотизма к большой и малой Родине нужны не декларации, призывы, указания или показательные мероприятия, нужны конкретные учебные и воспитательные действия. Действия должны носить системный, интегративный (междисциплинарный) и целенаправленный характер.

Обсуждение результатов

Вопросы формирования исторической памяти приобрели в последнее время особую актуальность. Мы согласны с авторами, которые анализируют эффективность приёмов воздействия средств массовой информации на бессознательное (Erll, Nünning, 2010; Landsberg, 2015). Ими установлено, что в СМИ часто происходит подмена понятий: правда может квалифицироваться как неправда, реальный патриотизм как незаконная агрессия и т.д. Происходит манипуляция сознанием населения, которая провоцирует агрессию и неоправданные жертвы.

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов (Славянский мир в третьем тысячелетии, 2017; Символические аспекты политики памяти в современной России, 2021) о том, что при формировании глобального мировоззрения, гражданской ответственности, исторической памяти необходимо учитывать этногенез обучающихся, их национальную идентичность.

Однако это не согласуется с мнением авторов (Phillips, 2000; Social Memory and History, 2002) о том, что трансформация памяти в массовой культуре носит не управляемый характер. Мы считаем (Valerian Gabdulchakov and Evgeniya Shishova, 2022), что педагогические средства способны влиять на развитие исторической памяти студентов.

Главный вывод проведенного исследования: слово преподавателя и его учебные и воспитательные действия должны иметь особое значение. В двуязычной среде преподаватель не вправе обходить вопросы исторической памяти, он должен их ставить и решать, особенно если они затрагивают проблемы межкультурного общения, толерантности и мира.

Мировая педагогика должна обратить внимание на то, что в основе воспитания у студентов исторической памяти и патриотических чувств должен лежать учёт разнообразных форм коллективных идентичностей (гражданской, этнической, религиозной, регионально-локальной), факторов этнокультурного развития и принципов самоопределения. Это позволит более успешно формировать глобальное мировоззрение, гражданскую ответственность будущих педагогов в двуязычной среде.

Выводы

Современный мир – мир, который балансирует на грани войны, должен получать интерпретацию не только философскую, политическую, социально-экономическую, но и педагогическую. Надо признать, что педагогические средства пока обходят остроту проблем, связанных с воспитанием исторической памяти у будущих педагогов в субъектах с национально-русским государственным двуязычием.

Не трудно предположить, что такие проблемы в той или иной мере есть и в других субъектах страны, где один государственный язык – русский. Но в республиках с государственным национально-русским двуязычием они могут иметь далеко идущий характер.

Проведенное исследование показывает, что проблемы формирования исторической памяти пока носят латентный характер, то есть они не влияют критично на гражданское поведение молодежи. Однако они требуют использования средств доказательной педагогики – педагогики, которая апеллирует к прикладным средствам и занимается решением не столько теоретических, сколько практических – воспитательных – задач.

В педагогических университетах необходимо разрабатывать эффективные стратегии формирования у будущих педагогов исторической памяти, патриотизма и гражданственности. Эти стратегии должны иметь не абстрактный, а прикладной характер. Патриотизм у студентов может сформировать только преподаватель, обладающий исторической памятью и любящий свою Родину (большую и малую).

Рекомендации

В связи с кризисным положением современного педагогического образования руководству вузов в субъектах с национально-русским государственным двуязычием рекомендуется обращать внимание на программы воспитательной работы структурных подразделений, их связь с учебной работой и направленность на решение задач патриотического и гражданского воспитания будущих педагогов.

Преподавателям, реализующим мировоззренческий и коммуникативный модули, рекомендуется:

- проводить диагностический мониторинг уровня развития исторической памяти студентов;
- отражать в рабочих программах дисциплин общекультурного и профессионального блока проблемные зоны (незнание, непонимание студентами исторических событий), междисциплинарные связи, нацеленные на объективную интерпретацию исторических фактов, которые плохо знают или не знают студенты;
- обновлять дидактическое содержание занятий, объективно отражая в них постоянно развивающееся межкультурное разнообразие народов России в современном социально-историческом, политическом, религиозном, этическом и философском контекстах;
- развивать у студентов способности анализировать исторические события, различать правду и ложь, осуществлять межкультурный диалог, защищать ценности Родины (большой и малой);
- использовать в работе по развитию исторической памяти студентов проблемные, дискуссионные, геймифицированные формы взаимодействия, позволяющие делать занятия интересными, познавательными, развивающими.

Литература

- Ассман, А. Забвение истории — одержимость историей. Москва: Новое литературное обозрение, 2019. 552 с.
- Беспалова, Т.В. Роль культурного наследия в формировании исторической памяти в государствах де-факто (на примере ЛДНР) // Культурологический журнал. 2019. С. 1-5.
- Бобров, К.М. Молодёжные субкультуры: теоретические аспекты / Российская цивилизация: история, проблемы, перспективы: материалы XXIV Всероссийской молодёжной научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 13 декабря 2020 года). Иркутск: Изд-во "Оттиск", 2021. С. 203-208.
- Бубнов, Ю.А. Историческая память как проявление гуманистического смысла культуры / Ю. А. Бубнов // Университетская площадь. Воронеж, 2008. № 1. С. 12-45.
- Вайнрайх, Уриэль (1972). Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Выпуск IV. Москва. С. 25-60.
- Верещагин, Е.М. (2009). Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва. 336 с.
- Выготский, Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
- Гудков, Л.Д. Общество и история: кто кого создает // ЛевадаЦентр. URL: <https://www.levada.ru/2020/03/23/obshhestvo-i-istoriya-ktokogo-sozdaet/> (дата обращения: 21.01.2023).
- Гумилёв, Л.Н. Струна истории. Лекции по этнологии / М.: АЙРИСпресс, 2018. 608 с.
- Диагностическая карта соответствия основной образовательной программы ДОО обязательному минимуму содержания, заданному в Федеральной программе. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5634/> (Дата обращения 21.07.2023).
- Дмитриева, М.Г. Состояние и развитие исторической памяти в массовом сознании российского общества. // Дис. ... канд. социол. наук. Москва, 2005. 198 с.
- Историческая память и российская идентичность / Под. ред. В.А. Тишкова, Е.А. Пивневой. Москва: РАН, 2018. 508 с.
- История и историческая память: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Гладышева. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. Вып. 1. 280 с.

- Историческая память и российская идентичность / Под. ред. В. А. Тишкова, Е. А. Пивневой. Москва: РАН, 2018. 508 с.
- Историческая память. // Учебное пособие. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2019. 220 с.
- Караулов, Ю.Н. (1999). Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова. Москва: Наука. 219 с.
- Касьянов, В.В., Чупрыников, С.А. Историческая память, социальная память: диалектика взаимодействия. // Вестник Адыгейского государственного университета. 2020. Вып. 4(269). С. 54-61.
- Махотина, Е.И. Преломления памяти: Вторая мировая война в мемориальной культуре советской и постсоветской Литвы. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. 256 с.
- Методические рекомендации по реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования
URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226/download/5633/> (Дата обращения 21.07.2023).
- Лотман, Ю.М. Память в культурологическом освещении / Лотман Ю. М. / Избранные статьи. Т. 1. Таллинн, 1992. С. 201-205.
- Память о Второй мировой войне за пределами Европы: коллективная монография / под ред. А.И. Миллера и А.В. Соловьёва. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022. 264 с.
- Политика памяти в современной России и странах Восточной Европы. Акторы, институты, нарративы: коллективная монография / под ред. А. И. Миллера, Д. В. Ефременко. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. 632 с.
- Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гипперейтер и В.Я. Романова. Москва, 1998. С. 419-423.
- Российская социологическая энциклопедия / Под общей редакцией Г. В. Осипова. Москва: НОРМА-ИНФРА-М. 1998. С. 664-669.
- Сафронова, Ю.А. Историческая память: введение: учебное пособие. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. 220 с.
- Событие в истории, памяти и нарративах идентичности. / Под ред. Л. П. Репиной. Москва: Аквилон, 2017. 400 с.
- Символические аспекты политики памяти в современной России и Восточной Европе: сборник статей / Под ред. В. В. Лапина и А.И.Миллера. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2021. 312 с.
- Славянский мир в третьем тысячелетии. Вып. 12. Этнические, конфессиональные, социокультурные компоненты идентичности народов Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы / отв. ред. Е. С. Узенева. Москва, 2017. С. 34-37.
- Тишков, В.А., Шабает, Ю.П. Историческая память: формы сохранения, конструирования и презентации // Известия Коми научного центра УРО РАН: История и археология. № 4. Сыктывкар, 2019. С. 62-72.
- Тощенко, Ж.Т. Что происходит с исторической памятью о Великой Отечественной Войне? // Социологические исследования. 2020. № 5. С. 18–21. DOI: 10.31857/S013216250009419-3
- Указ Президента Российской Федерации О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года// Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 02.12.2023).
- Хальбвакс, М. Социальные рамки памяти / пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Zenkin. — М.: Новое издательство, 2007. 346 с.

- Фадеев, П.В. Историческая память россиян в социологических опросах: основания, реальность, проблемы. // Вестник Института социологии. 2021. Т. 12. № 2. С. 36–54. DOI: 10.19181/vis.2021.12.2.710
- Шнирельман, В.А. Социальная память – вопросы теории / Отв. ред. В. А. Тишков, Е. А. Пивнева // Историческая память и российская идентичность. Москва: РАН, 2018. С. 12–34.
- Юнусова, А. Б., Фролова, И. В., Мухаметзянова-Дуггал Р. М., Баимов А. Г., Надыршин Т. М. Религия, этническая традиция и историческое наследие как факторы культурного самоопределения региона / под. ред. А. Б. Юнусовой. Уфа. 2017.
- Aizawa, I., and H. Rose. 2019. “An Analysis of Japan’s English as Medium of Instruction Initiatives within Higher Education: The Gap Between Meso-Level Policy and Micro-Level Practice.” *Higher Education* 77 (6): 1125–1142. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-018-0323-5>
- Al-Hoorie, A. H. 2018. “The L2 Motivational Self System: A Meta-Analysis.” *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (4): 721–754. doi: <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.4.2>
- Anderson, J. A. E., L. Mak, A. Keyvani Chahi, and E. Bialystok. 2018. “The Language and Social Background Questionnaire: Assessing Degree of Bilingualism in a Diverse Population.” *Behavior Research Methods* 50 (1): Pages 250–263. doi: <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0867-9>
- Anssi Roiha & Katja Mäntylä 2022. ‘It has given me this kind of courage...’: the significance of CLIL in forming a positive target language self-concept. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Volume 22. Pages: 100–116. <https://www.tandfonline.com/toc/rbeb20/current>
- Ardasheva, Y., K. J. Carbonneau, A. K. Roo, and Z. Wang. 2018. “Relationships among Prior Learning, Anxiety, Self-Efficacy, and Science Vocabulary Learning of Middle School Students with Varied English Language Proficiency.” *Learning and Individual Differences* 61: 21–30. doi:<https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2017.11.008>
- Baker, Colin, and Wayne E. Wright. 2017. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Bauman Z. *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press, 2017. 180 p.
- Beery Z. Say Goodbye to Your Happy Plantation Narrative / The Outline, 2018 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://theoutline.com/post/3956/cheyney-mcknight-not-your-mom-mas-historyprofile> (Дата обращения: 05.06.2023)
- Bradford, A. 2018. “It’s Not All about English! The Problem of Language Foregrounding in English-Medium Programmes in Japan.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. doi:<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1551402>.
- Clough, P.T. *The User Unconscious: On Affect, Media, and Measure*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018. 208 p.
- Erll, A., Nünning A. (eds.). *A Companion to Cultural Memory Studies*. B.: De Gruyter, 2010 440 p.
- Felman, S., Laub, D. *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. N.Y.: Routledge, 1992. 315 p.
- Giles, H. *A Brief History of Reenactment* / EventPlan Limited, 2014 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eventplan.co.uk/page29.html> (Дата обращения: 05.06.2023)
- Göckenjan, H., Zimonyi, I. *Orientalische Berichte über die Völker Osteuropas und Zentralasiens im Mittelalter: Die Ġayhani-Tradition (Ibn Rusta, Gardizi, Hudud al-’Alam, al-Bakri und al-Marwazi)*. Wiesbaden: Harrasowitz Verlag, 2001.
- Hutton, P.H. *The Memory Phenomenon in Contemporary Historical Writing*. New York: Palgrave Macmillan, 2016, 234 pp.
- Landsberg, A. *Engaging the Past: Mass Culture and the Production of Historical Knowledge*. N.Y.: Columbia University Press, 2015. 213 p.
- Le Goff J. *History and Memory* / J. Le Goff. – New York, 1992.

- Nazmi, A. The Muslim Geographical Image of the World in the Middle Ages: A Source Study. Warsaw: Academic Publishing House DIALOG, 2007.
- Olick, J., Vinitzky-Seroussi, V., Levy, D. (eds.). The Collective Memory Reader. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 2011 528 p.
- Oushakine, S. Remembering in Public: On the Affective Management to History // *Ab Imperio*. 2013. Vol. 1. P. 269-302.
- Phillips, P. History Teaching, Nationhood and the State: A Study in Education Politics. L., 2000.
- Social Memory and History: Anthropological Perspectives / Ed. By J. J. Climo, M. G. Gattell. Walnut Creek (California): Alta Mira Press, 2002.
- Tibbets G. R. The Balkhi School of Geographers // *History of Cartography* / Ed. by J.B. Harley, D. Woodward. Chicago; London: Chicago University Press, 1992. Vol. II. Book 1: Cartography in the traditional Islamic and South Asian societies. P. 108-136.
- Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Shishova (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. *Play and STEM Education in the Early Years*. Monograph. Chapter 3. S. D. Tunnicliffe and T. Kennedy (eds.), The Author(s), under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG. Pp. 65-84. ISBN 978-3-030-99829-5 ISBN 978-3-030-99830-1 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99830-1>
- Welzer, H., Moller, S., Tschuggnall K. «Opa war kein Nazi!» Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a. M., 2002.
- Welzer, H. Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München, 2002.
- Winter, J. Remembering War: The Great War between Memory and History in the Twentieth Century. New Haven; L.: Yale University Press, 2006. 352 p.

5.2. Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преобладания дошкольного и начального образования*

В настоящее время проблема формирования функциональной грамотности воспринимается неоднозначно. Одни педагоги считают, что развивать функциональную грамотность не надо: ведь все учебники требуют формирования предметной грамотности. Другие считают, что освоение предметной грамотности можно сочетать с формированием функциональной грамотности, но это требует много времени и энтузиазма. Третьи считают, что развитие предметной грамотности и так решает проблемы ликвидации безграмотности, а использование методик, предлагающих выбор правильного ответа (при формировании функциональной грамотности), вредит развитию предметной грамотности.

Современная методическая литература рассматривает проблемы формирования функциональной и предметной грамотности независимо друг от друга (Бояшова, 2015; Авдеенко, Демидова, Ковалева, 2019; Забродина, 2019; Логинова, 2021; Кондратенко, 2022; Бершанская, Ерёмина, Кобелева, Носова, Окунева, Рятель, 2022). Вопросы интеграции двух видов грамотности, актуальные для педагогов, практически не исследуются.

* Для цитирования: Габдулхаков, В.Ф. (2024). Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преобладания дошкольного и начального образования. *Современное дошкольное образование*, 121 (1), 32–43.

Здесь надо признать, что, с одной стороны, исследования функциональной грамотности были спровоцированы не в России, а на Западе – ЮНЕСКО в 60-е годы прошлого века выступила инициатором устранения безграмотности среди населения (в последующем с программой оценки образовательных достижений учащихся PISA). Мероприятия и исследования, связанные с устранением безграмотности, не были связаны с предметной грамотностью или программно-методическим обеспечением образовательного процесса в школах (Curriculum Services Canada, 2016; Edge Foundation, 2017; Airaksinen, Halinen, Linturi, 2017; Coughlan, 2017; Esposito, 2017; Douglas Gress, Jungyeop Shin, 2017; Spours, Hodgson, Rogers, 2017; EC Report, 2018; EU Parliament, 2018; Jian-Xin Yao, Yu-Ying Guo, 2018; JeongAe You, HyeSeung Lee, Cheryl Craig, 2019; Weili Zhao, 2019).

С другой стороны, сейчас такие исследования затронули и Россию, в которой нет безграмотности, но появились сравнительные анализы, рейтинговые оценки разных стран и рекомендации по реализации образовательных стандартов, включающих теперь и работу над функциональной грамотностью. Работа над функциональной грамотностью сейчас, по сути, перестала быть работой по ликвидации безграмотности, она приобрела свою специфику (методику, принципы, содержание) и стала ещё больше отличаться от работы над предметной грамотностью (Ковалева, Рябинина, 2022).

Обзор литературы

В основу методики развития функциональной грамотности были положены задачи: на интерпретацию содержания текста, на сравнение сходных или различных явлений, на установление аналогии, на моделирование, на поиск прообраза, на структурирование (в виде таблиц, иерархических схем и т.д.), на анализ достоверности информации, на избыточность, на недостаточность и др. Работа над функциональной грамотностью стала ориентироваться на формирование умений критично мыслить, осуществлять коммуникацию (общение в устной и письменной форме), дискутировать, самостоятельно расширять свою эрудицию и организовывать процесс познания окружающего мира (Леонтьев, 2003; Волосовец, 2019; Виноградова, Кузнецова, Рожкова, Рыдзе, 2023; Открытый банк заданий, 2024). Не трудно заметить, что всё это есть и в обычных методиках предметного обучения. То есть работа над функциональной грамотностью стала больше строиться на определенном уровне предметной грамотности. В то же время не потерял актуальности и прежний характер этой работы в связи с усилением миграционных потоков в России, Западной Европе, США. В принимающих странах возникают сложности в связи с отсутствием у мигрантов функциональной грамотности – необходимых навыков общения на втором языке. Проблема ликвидации безграмотности до сих пор характерна для многих стран Африки.

Предметную грамотность в России определяют как владение базовыми практическими знаниями, умениями, навыками (универсальными учебными действиями, компетенциями) в определенной предметной области, без которых невозможно функционирование человека в современной цивилизации. То есть

предметная грамотность – это тоже функциональная характеристика, но она предполагает более глубокое погружение в предметную область. Например, для того чтобы оценить коммуникативную деятельность недостаточно зафиксировать только факт общения (как при оценке функциональной грамотности), нужно конкретизировать композиционную (или жанровую) форму общения и, если, например, это рассказ на определенную тему, использовать разработанные для этого критерии (соответствие теме – 1 балл, смысловая цельность высказывания – 2 балла, выразительность и точность речи – 2 балла, итого – 5 баллов) (Добрякова, Фрумина, Баранникова, Зиила, Дж. Мосс, Реморенко, Хаутамяки, 2020).

Функциональная грамотность тоже дифференцирована: для её оценки выделяют читательскую, естественнонаучную, математическую, финансовую грамотность, креативное мышление и глобальные компетенции. Однако требования к функциональной грамотности существенно ниже. Например, коммуникация может быть признана состоявшейся, если информация одного собеседника понята другим, то есть до слушателя дошла цель высказывания. Читательская грамотность ограничена такими умениями, как находить и извлекать информацию из сплошного и несплошного текста, интегрировать и интерпретировать эту информацию, осмыслять и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста, способность выдвигать идеи, способность совершенствовать идеи, способность оценивать идеи по признакам инновационности или эффективности (Формирование предпосылок функциональной грамотности, 2022; Журавлева, Чуприна, Шубина, 2023; Кишалова, Филенко, 2023).

В заданиях, например, по оценке читательской грамотности преобладают задания на выбор (то есть на определение или угадывание правильного ответа): выберите утверждения, которые соответствуют информации текста; в текстах часто встречается слово, выберите верное толкование значения слова; вы прочитали предложение, выберите верное толкование значения высказывания и др. Критерии оценивания тоже просты – верный или неверный ответ. В результате 5 баллов ребенок может набрать за 5 правильно выбранных (или угаданных) ответов (Ковалева, Рябинина, 2021).

Не трудно догадаться, что ребенок, обладающий предметной грамотностью, чисто психологически может растеряться от простоты заданий по функциональной грамотности и выбрать неправильный ответ. Поэтому, если педагог понимает, что его деятельность будут оценивать по критериям не только предметной, но и функциональной грамотности, к последней надо системно готовить.

Применительно к дошкольному образованию сейчас говорят о создании предпосылок к формированию функциональной грамотности. Среди показателей называют: готовность успешно взаимодействовать с окружающим миром; способность решать учебные и жизненные задачи; способность строить алгоритмы основных видов творческой деятельности; способность налаживать социальные отношения в соответствии с нравственно-этическими требованиями социума; рефлексивные умения, побуждающие детей к дальнейшему образованию, самообразованию, развитию и др. (Формирование предпосылок функциональной грамотности, 2022).

В связи с реализацией Федеральной образовательной программы (ФОП-2023) педагогами дошкольных организаций стали разрабатываться парциальные программы на основе технологий междисциплинарного познания окружающей действительности, STEM-образования, научно-технического творчества. Эти программы преимущественно направлены на создание предпосылок формирования функциональной грамотности, а по сути – на развитие функциональной грамотности.

Таким образом, в России для детей дошкольного и младшего школьного возраста в опыте работы педагогов формируется интегрированная система развития функциональной и предметной грамотности. Проходящие в последние годы научно-практические конференции, семинары, круглые столы по развитию функциональной грамотности (как новой инновационной идее) показывают, что эффективность этой системы разная и в ряде случаев у неё обнаруживается тенденция к энтропии (распаду, саморазрушению).

И хотя Россия по функциональной грамотности занимает в мире обычно третью – шестую позиции, эта проблема стала восприниматься в педагогической практике остро и дискуссионно (Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Управление развитием функциональной грамотности" 27-28.11.2023).

Выяснилось, что к функциональной грамотности надо готовить еще в условиях дошкольного образования, что предметная грамотность у одних педагогов включает функциональную, у других не включает, при этом функциональная грамотность у многих практиков не всегда интегрируется с предметной, что эти виды грамотности предполагают разные подготовки (технологии, методы, приемы, средства), что их интеграция теперь предусмотрена стандартом и ориентирует педагогов на изобретательность и инновационные решения.

А. А. Леонтьев подчеркивал, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» (Леонтьев, 2003).

Во ФГОС основного общего образования функциональная грамотность упоминается как способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности (ФГОС, 2023; ФОП ДО, 2023).

Как видим, ни в отечественной психологии, ни во ФГОС основного общего образования и ФОП-2023 функциональная грамотность не противопоставлена предметной. Однако, на самом деле эти виды грамотности существуют часто как независимые друг от друга метасистемы, иногда параллельно, иногда пересекаясь, имеют свои точки бифуркации (критические точки преобразования или разрушения) и очевидную энтропию (то есть склонность к распаду, разрушению).

Всё это отражается на энтропии и негэнтропии (противодействии распаду) методических систем (моделей) формирования функциональной и предметной грамотности.

Если *энтропия*, слово древнегреческого происхождения, в термодинамике фиксирует меру необратимого рассеивания энергии, степень неупорядоченности в какой-либо системе, то *негэнтропия* – уровень или меру упорядоченности множества элементов в системе, она соответствует различного рода антиэнтропийным процессам, процессам предупреждения разрушения системы, сохранения хотя бы временной устойчивости той или иной системы (Вентцель, 1969; Волькенштейн, 1986; Гленсдорф, Пригожин, 1973; Колмогоров, 1987; Cousin, 2019).

Энтропия, характеризующая обычно разрушение, появление неупорядоченности элементов в структуре, по отношению к языку может означать размывание норм языка, десемантизацию и др. (Лотман, 1970; Зарипов, 2005), по отношению к методической системе – непредсказуемое разрушение системы, деградацию её целей принципов, методов, средств, утрату её инновационного звучания, потерю эффективности и т.д.; по отношению к образовательным результатам – размывание сформированных знаний, утрату сформированных умений, универсальных действий, компетенций.

Энтропию нельзя напрямую измерить, она плохо поддаётся формализации, но она всегда обнаруживается в неожиданном исчезновении, казалось бы, эффективной методической системы или в утрате сформированных умений, универсальных учебных действий, компетенций (Князева, Курдюмов, 2002; Каплунов, 2024).

Энтропия – это естественный процесс разрушения, распада, необратимого исчезновения даже самых устойчивых системных образований. Поэтому для того, чтобы сохранить и обеспечить поступательное развитие функциональной и предметной грамотности нужны антиэнтропийные, негэнтропийные действия (Колмогоров, Журбенко, Прохоров, 2015).

По отношению к социальным явлениям часто используют формулу фиксации энтропии (Каплунов, 2024).

Формула энтропии-негэнтропии методической системы, с точки зрения «информационного подхода» (Пригожин, Стенгерс, 1986), может быть представлена так.

$$H = - \sum_{i=1}^n p_i \log p_i$$

Здесь H – безусловная (априорная) энтропия методической системы; n – количество компонентов этой системы (целей, принципов, методов, критериев и др.). По отношению к методической энтропии это число обозначает все компоненты, актуальные для формирования функциональной и предметной грамотности. В формуле содержится множитель $\log p_i$ который предполагает, что любой образовательный результат в энтропии должен восприниматься как новый и биполярный. Это, действительно, так и происходит: в арсенале методических средств по формированию функциональной и предметной грамотности появляются новообразования (преимущественно новые знания). При этом учебная мотивация – $p_i \log p_i$ в энтропии тоже, естественно, биполярна. Поэтому и педагоги, и дети

находятся в равной степени готовности по отношению к новообразованиям – как принять это новое, так и отвергнуть его.

В связи с этим возникает *проблема*, какая модель формирования функциональной и предметной грамотности больше всего склонна к энтропии, какая – к негэнтропии.

Цель исследования: определить эффективные стратегии негэнтропии в работе по формированию функциональной и предметной грамотности в условиях преемственности дошкольного и начального образования.

Методология исследования строится на понимании образовательного и методического процессов как процессов энтропии и негэнтропии (Пригожин, Стенгерс, 1986; Колмогоров, 2015).

Методы исследования: анкетирование педагогов, педагогическое наблюдение, анализ письменных и устных работ детей дошкольного и младшего школьного возраста, статистическая обработка результатов.

Результаты исследования

В ходе исследований, проведенных Центром прикладной педагогики Академии наук Республики Татарстан и Научно-образовательным центром педагогических исследований Казанского федерального университета в 2020-2024 гг., было установлено, что в образовательной деятельности детских садов и начальных школ в России доминируют определенные модели методической организации работы по формированию функциональной и предметной грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В результате анкетных опросов педагогов – воспитателей детских садов (347 респондентов) и учителей начальных классов (354 респондента) – установлено, что преобладают три стратегических модели:

- 1) модель интегрированного развития функциональной и предметной грамотности (23% респондентов);
- 2) модель параллельного развития функциональной и предметной грамотности (36% респондентов);
- 3) модель формирования предметной грамотности без интеграции с работой по развитию функциональной грамотности (41% респондентов).

Первая модель предполагает одновременное (интегрированное) формирование функциональной и предметной грамотности.

В детских садах это занятия с играми сюжетно-ролевого типа. В них познавательный материал интегрировался с жизненными ситуациями. В результате формировались представления из той или иной предметной сферы (для предметной грамотности) и предпосылки функциональной грамотности (для использования знаний в жизни).

В начальной школе это интегрированные уроки. В результате уроки получали нестандартное, инновационное звучание.

Вторая модель предполагает раздельное проведение занятий, мероприятий, сюжетно-ролевых и дидактических игр, посвященных отдельно формированию

предметной грамотности и отдельно – функциональной грамотности. Здесь мероприятия, посвященные формированию функциональной грамотности, проходят как дополнительные занятия (уроки) и требуют от педагогов большой подготовки.

Третья модель решает задачи только предметной грамотности и никак не связана с формированием функциональной грамотности. Это традиционная модель, но творчески работающие педагоги часто неосознанно придают ей функциональный характер, поскольку высший уровень предметной грамотности – это всё равно её функциональность.

По сути, все три модели – это модели негэнтропического характера, то есть модели, сдерживающие неизбежную энтропию, приводящую к деградации функциональной и предметной грамотности.

В качестве критериев оценки результативности этих моделей использовались традиционные для образовательной практики критерии – показатели предметной и функциональной грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста (Методика педагогического измерения грамотности, 2015).

По известным методикам были исследованы предпосылки функциональной и предметной грамотности у детей 6-7 лет (324 диалогические ситуации), а также функциональная и предметная грамотность у детей 7-10 лет (453 ответа).

Например, если речь шла о функциональной коммуникативной грамотности, то использовались такие показатели, как: способность работать в группе, команде; расположить к себе других людей; не поддаваться колебаниям своего настроения, приспосабливаться к новым, непривычным требованиям и условиям, организовать работу группы. Если речь шла о функциональной информационной грамотности, то использовались такие показатели: способность искать и выбирать нужную информацию из книг, справочников, энциклопедий и др. прочитанных или услышанных текстов; разбираться в схемах, символах, понимать указатели; использовать информацию из СМИ и др.) (Методические рекомендации функциональной грамотности, 2022).

При оценке предметной грамотности тоже использовались известные предусмотренные программой критерии. Например, критерии оценивания устного рассказа на заданную тему обычно интерпретируют так: 1) соответствие теме (соответствует – 1 балл или не соответствует – 0 баллов); 2) смысловая цельность высказывания (устное высказывание характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения; логические ошибки отсутствуют – 2 балла; устное высказывание характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения; но присутствуют логические ошибки (не более 2) – 1 балл; высказывание нелогично, изложение непоследовательно, присутствуют логические ошибки (более 2)) и т.д. (Методика педагогического измерения грамотности, 2015).

Отдельным вопросом был вопрос о критериях диагностики функциональной и предметной грамотности у детей дошкольного возраста, поскольку в этом возрасте можно говорить только о предпосылках функциональной и предметной грамотности. Поэтому диагностические задания для детей 6-7 лет были

максимально адаптированы в соответствии с рекомендациями ФГОС ДО и ФОП-2023 (ФГОС основного общего образования, 2023; Федеральная образовательная программа дошкольного образования, 2023).

Эффективность доминирующих стратегий – моделей – оценивалась по результатам диагностики функциональной и предметной грамотности детей (см. табл. 1, 2, 3).

По методикам диагностики функциональной и предметной грамотности было проанализировано 1243 ответа детей от 6 до 10 лет.

Результаты использования первой модели – модели интегрированного развития функциональной и предметной грамотности – представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Здесь ПФГ – предпосылки функциональной грамотности; ППГ – предпосылки предметной грамотности; ФГ – функциональная грамотность, ПГ – предметная грамотность.

По таблице 1 (см. табл. 1) видно, что динамика противодействия энтропии неоднородна. Точкой бифуркации (неожиданного «срыва») стал переход детей из детского сада в школу: если в детском саду ПФГ (предпосылки функциональной грамотности) наблюдались у 38% детей, то в первом классе это количество уменьшилось до 29%. Предпосылки предметной грамотности (ППГ) при этом переходе почти не изменились (42 и 41%).

Таблица 1. Результаты использования первой модели (в %)

Дети	Дети 6-7 лет		Дети 8 лет		Дети 9 лет		Дети 10 лет	
Виды грамотности	ПФГ	ППГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ
Количество детей	38	42	29	41	54	63	67	62

В дальнейшем (см. табл. 1) наблюдается положительная динамика негэнтропии по показателям функциональной (от 29 до 67%) и предметной грамотности (от 41 до 62%).

Результаты использования второй модели – модели параллельного развития функциональной и предметной грамотности – представлены в таблице 2 (см. табл. 2).

Таблица 2. Результаты использования второй модели (в %)

Дети	Дети 6-7 лет		Дети 8 лет		Дети 9 лет		Дети 10 лет	
Виды грамотности	ПФГ	ППГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ
Количество детей	45	51	30	42	55	38	70	32

По таблице 2 (см. табл. 2) тоже прослеживается бифуркация, связанная с нарушением преемственности между дошкольным и начальным образованием: по функциональной грамотности снижение от 45% до 30%, по предметной с 51%

до 42%. В дальнейшем фиксируется рост функциональной грамотности с 30% до 70% и падение предметной грамотности с 42% до 32%. То есть модель параллельного обучения положительно влияет на функциональную грамотность и отрицательно – на предметную грамотность.

Результаты использования третьей модели – модели развития предметной грамотности – представлены в таблице 3 (см. табл. 3).

Таблица 3. Результаты использования третьей модели (в %)

Дети	Дети 6-7 лет		Дети 8 лет		Дети 9 лет		Дети 10 лет	
Виды грамотности	ПФГ	ППГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ	ФГ	ПГ
Количество детей	37	53	41	59	58	63	75	65

Третья модель (см. табл. 3) была связана только с формированием предметной грамотности. Развитием функциональной грамотности педагоги не занимались. При этом проверка функциональной грамотности всё равно проводилась. Результаты оказались неожиданными: функциональная грамотность, также как и предметная, обнаружила устойчивый рост. Причем, если по первой модели максимальный рост функциональной грамотности составил 67%, по второй модели – 70%, то по третьей – 75% детей. Предметная грамотность тоже оказалась самой высокой (на уровне 65%).

Таким образом, максимальное противодействие энтропии функциональной и предметной грамотности оказала традиционная для России модель – модель формирования предметной грамотности.

Как эта модель могла оказать положительное влияние на функциональную грамотность?

Объясняется это, по всей вероятности, тем, что в традиционной методике формирования предметной грамотности всегда был принцип практической направленности (то есть принцип связи теории с жизнью), а универсальные учебные действия обеспечивали самостоятельность детей в саморазвитии. Всё это необходимо было для формирования функциональной грамотности, достаточно высокий уровень которой был зафиксирован при проведении диагностического среза.

Таким образом, энтропия функциональной и предметной грамотности лучше всего предупреждается при использовании традиционной модели формирования предметной грамотности. Реализуя эту модель, педагоги хорошо понимают задачи практической направленности обучения предмету, задачи формирования универсальных учебных действий и функциональной грамотности.

Относительная неэффективность первых двух моделей можно объяснить трудностями интеграции или параллельного использования двух разных методических систем, отсутствием у педагогов наработанного опыта и методических рекомендаций по оптимизации технологических средств формирования функциональной и предметной грамотности.

В современной науке доказано, что энтропия как явление термодинамики характерна для развития вселенной, химических и биологических процессов, развития социально-политических, экономических, информационных систем (Цыпкин, 1995; Саночкина, 2020). Наше исследование доказывает, что энтропия характерна и для образования, начиная с устаревания образовательных стандартов, программ, учебников, утраты инновационного звучания в известных всем методах и технологиях до деградации сформированных, казалось бы, прочных знаний, умений, компетенций и т.д.

Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преемственности дошкольного и начального образования требует серьезных исследований: бифуркация, которая очевидна при переходе детей из дошкольного учреждения в начальную школу, говорит о недостаточной преемственности между этими звеньями образования и необходимости более эффективных стратегий противодействия энтропии.

Продолжение и обсуждение исследований в этом направлении может быть связано с обнаружением других бифуркаций, связанных, например, с ранней профилизацией образования, с использованием методов и средств STEAM-образования, индивидуализацией обучения, интеграцией обучения с воспитанием, развитием двуязычия или трехязычия и т.д.

Выводы

Исследование было посвящено изучению особенностей энтропии в процессе формирования функциональной и предметной грамотности детей 6-10 лет. Самой проблемной зоной – точкой бифуркации – стала преемственность дошкольного и начального образования: одни педагоги не занимаются формированием предпосылок функциональной и предметной грамотности, другие занимаются, но только в инновационном режиме, используя статус экспериментальной площадки.

В результате проведенного исследования определена динамика энтропии при использовании разных стратегий негэнтропии, установлены доминирующие модели противодействия энтропии. Доказано, что самой эффективной моделью является традиционная, связанная с формированием только предметной грамотности. Оказалось, что эта модель хорошо поддерживает и развитие функциональной грамотности.

Такой результат не говорит о том, что надо отказаться от других моделей. Он говорит о том, что имеющиеся в образовательной практике модели не до конца проработаны и экспериментально проверены. На сегодняшний день в работе по формированию функциональной и предметной грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста ощущается дефицит в методических разработках и учебных материалах.

Литература

- Авдеев Н. А., Демидова М. Ю., Ковалева Г. С. и др. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019 – № 4. – С. 124-145.
- Вентцель Е. С. Теория вероятностей. - М.: Наука, 1969. - 576 с.
- Волькенштейн М. В. Энтропия и информация. - М.: Наука, 1986. - 192 с.
- Волосовец Т. В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. 2-е изд., стереотип. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. - 112 с.
- Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Управление развитием функциональной грамотности". – Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 27-28.11.2023. [Электронный ресурс]. URL <https://fmc.hse.ru/mirror/pubs/share/873288105.pdf> (дата обращения 5.01.2024).
- Гленсдорф Я., Пригожин Я. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуации. - М.: Мир, 1973. – 324 с.
- Забродина Н. П. Читательская грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности. – М., Мин-во просвещения РФ, 2021. – 35 с.
- Зарипов Р. Г. Новые меры и методы в теории информации. - Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2005. - 364 с.
- Каплунов В. Что такое социальная энтропия? [Электронный ресурс]. URL <https://root.elima.ru/texts/?id=469> (Дата обращения 5.01.2024).
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. - СПб.: Алетейя, 2002. - 414 с.
- Колмогоров А. Н. Теория информации и теория алгоритмов. - М.: Наука, 1987. - 304 с.
- Колмогоров А. Н., Журбенко И. Г., Прохоров А.В. Введение в теорию вероятностей. // Библиотечка КВАНТ. Выпуск 4(135). – М.: Издательство МЦНМО, 2015. - 168 с.
- Кондратенко Е. Функциональная грамотность по ФГОС-2021 Что изменить в работе? – Текст: непосредственный / Е. Кондратенко // Справочник заместителя директора школы. – 2022 – № 5 – С. 96-105.
- Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021 – Т. 2. - № 5 (79). – С. 160–174.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. - М.: Наука, 1970. – 234 с.
- Методика педагогического измерения грамотности школьника в предметных областях научных знаний. Часть 1 // Учебно-методическое описание. / Под общей редакцией С. А. Бояшовой. – СПб: ГБОУ ДПО ЦПКС «Информационно-методический центр» Приморского района Санкт-Петербурга, 2015. – 28 с.
- Методические рекомендации функциональной грамотности обучающихся [Текст]: сборник методических рекомендаций / Авт.-сост. О.Н. Бершанская, Т.Ю. Ерёмкина, Г.А. Кобелева, Н.В. Носова, С.А. Окунева, А.В. Ряттель. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
- Некипелова И. М. Признаки энтропии и негэнтропии в языковой системе. // Современные исследования социальных проблем. - 2013. - № 9(29). – С. 12-20.
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. - М.: Прогресс, 1986. - 432 с.
- Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. - М.: Баласс, 2003. - С. 35-36.
- Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности (V-IX классы). ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». [Электронный

- ресурсы]. <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti> (Дата обращения 5.01.2024).
- Саночкина Ю. В. Совершенствование методов управления инновационными процессами в экономических системах. - СПб.: ПЕТРОПОЛИС, 2020. - С. 54-55.
 - Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир: методические рекомендации для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова, О. А. Рыдзе; под ред. Н. Ф. Виноградовой. - М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. - 278 с.
 - Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. - 472 с.
 - ФГОС основного общего образования. Утверждена от 18 мая 2023 г. N 370. [Электронный ресурс]. URL <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/>
 - Федеральная образовательная программа дошкольного образования. ФОП ДО. - М.: Изд-во ГНОМ, 2023. - 18 с.
 - Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся общеобразовательных организаций: самодиагностика занятий: практическое пособие / Сост.: Н. В. Кишалева, Е. С. Филенко. - Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2023 - 32 с.
 - Формирование предпосылок функциональной грамотности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: В.В. Журавлева, А.А. Чуприна, Л.Н. Шубина. - Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2023. - 55 с.
 - Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста методическое пособие. - Махачкала: ИПЭ РД Издательство АЛЕФ, 2022. - 88 с.
 - Цыпкин Я. З. Информационная теория идентификации. - М.: Наука. Физматлит, 1995. - 336 с.
 - Читательская грамотность: методические рекомендации по формированию читательской грамотности обучающихся 5-9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / Министерство просвещения Российской Федерации; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; под ред. Г.С. Ковалевой, Л.А. Рябининой. - Москва, 2021 - 124 с.
 - Читательская грамотность. Сборник эталонных заданий: выпуск 1, 2: учебное пособие: в 2 частях / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.А. Рябининой. - 2-е изд., стер. - М.; СПб.: Просвещение, 2022. - 132 с.
 - Airaksinen T., Halinen I., Linturi H. (2017). Futuribles of learning 2030 — Delphi supports the reform of the core curricula in Finland // The European Journal of Futures Research. Vol. 5. P. 2. doi:10.1007/s40309-016-0096-y.
 - Coughlan S. (2017). How Canada Became an Education Superpower. BBC. <http://www.bbc.com/news/business-40708421>
 - Curriculum Services Canada (2016). Mapping the impact of the 21st century innovation research initiative on students // Teachers and Systems: Local Innovation Projects. Round 5. www.ontario-directors.ca
 - Cousin S. (2019). System Leadership: Policy and Practice in the English Schools System. London: Bloomsbury.
 - Douglas R. Gress, Jungyeop Shin (2017). Potential for knowledge in action? An analysis of Korean green energy related K3–12 curriculum and texts // Environmental Education Research. Vol. 23. No. 6. P. 874–885. doi: 10.1080/13504622.2016.1204987.
 - EC Report (2018). Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms /

Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bf6739-aa-04a8-11e8-b8f5-01aa75ed71a1/language-en>

- EU Parliament (2018). What if technologies challenged our ethical norms? Scientific Foresight: What is? / European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2018/624246/EPRS_ATA\(2018\)624246_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2018/624246/EPRS_ATA(2018)624246_EN.pdf)
- Edge Foundation (2017). Our Plan for 14-19 Education: Coherent, Unified, Holistic. http://www.edge.co.uk/sites/default/files/documents/our_plan_for_14-19_education_final.pdf (accessed 21.08.2023).
- Esposito A. (ed.) (2017). Research 2.0 and the Impact of Digital Technologies on Scholarly Inquiry. Hershey, PA: IGI Global. <https://www.igi-global.com/gateway/book/150396>
- Jian-Xin Yao, Yu-Ying Guo (2018). Core competences and scientific literacy: The recent reform of the school science curriculum in China // International Journal of Science Education. Vol. 40. No. 15. P. 1913–1933. doi: 10.1080/09500693.2018.1514544.
- JeongAe You, HyeSeung Lee, Cheryl J. Craig (2019). Remaking textbook policy: Analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks // Asia Pacific Journal of Education. Vol. 39. No. 1. P. 14–30. doi: 10.1080/02188791.2019.1572591.
- Ludwig Boltzmann (1896). Vorlesungen über Gastheorie, vol. I. J.A. Barth, Leipzig.
- Spours K., Hodgson A., Rogers L. (2017). Education and Training in England: The Concept of an Extended Upper Secondary Education Phase Revisited. http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/14-19-education-training-england/pdf/14-19_education_and_training_in_England.pdf (accessed 21.08.2017).
- Weili Zhao (2019). Epistemological flashpoint in China's classroom reform: (How) can a "Confucian do-after-me pedagogy" cultivate critical thinking? // Journal of Curriculum Studies. doi: 10.1080/00220272.2019.1641844.

5.3. Технологии противодействия энтропии языковой личности*

Понятие *языковая личность* возникло в связи с осознанием не только лингвистических и психолингвистических проблем восприятия, осмысления и интерпретации текста, но и в связи с актуализацией проблем понимания учебного текста в разных предметных областях – математики, химии, географии, истории и др. Педагоги-практики и методисты, не связанные с теорией языка, ставили проблемы повышения эффективности работы с учебным текстом – проблемы развития личности ребенка средствами математического, химического, географического или исторического языка (Карасик, 2002; Ружицкий, Потёмкина, 2017).

Было замечено, что без специального лингводидактического сопровождения языковая личность подвержена энтропии – утрате сформированных умений, навыков работы с предметным языком: воспитанники перестают понимать учебный текст, плохо его воспроизводят и практически в нём не реализуются (Airaksinen, Halinen, Linturi, 2017; Караулов, 2019). Это наглядно иллюстрирует сравнительный анализ исследований PISA (EC Report, 2018; EU Parliament, 2018).

* Для цитирования: Габдулхаков, В.Ф. (2024). Технологии противодействия энтропии языковой личности. *Современное дошкольное образование*, 18(3), 16–27. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-3123-16-27>

В учебно-воспитательной практике до сих пор актуальной остается проблема поиска технологий, способных противодействовать энтропии языковой личности, поддерживать освоение предметного языка на уровне, необходимом для междисциплинарного развития личности воспитанника (Coughlan, 2017; Габдулхаков, 2024).

Особую тревогу вызывают дети дошкольного и младшего школьного возраста в двуязычных регионах России: в этом возрасте закладываются базовые основы формирования языковой личности ребенка в разных предметных областях. При этом страдают навыки двуязычной речевой деятельности, межкультурного общения и функциональной грамотности (Ружицкий, Потёмкина, 2017; Габдулхаков, 2023; Габдулхаков, 2024).

В настоящее время в образовательной практике используются педагогические технологии, ориентированные на инновации, развитие творческих способностей детей, воспитание гражданственности и патриотизма. Однако, какие технологии больше противостоят энтропии языковой личности, какие – меньше, педагоги не всегда могут понять.

Отсюда *проблема исследования*: какие педагогические технологии могут противодействовать энтропии языковой личности (особенно личности дошкольного и младшего школьного возраста) в двуязычной среде.

Цели исследования: определить основные педагогические технологии противодействия энтропии языковой личности, выявить возможные точки бифуркации развития языковой личности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Методология исследования строится на теории энтропии (Пригожин, Стенгерс, 1986), теории вероятностей (Колмогоров, 1987), теории языковой личности (Караулов, 2019). Энтропия языка понимается как возрастание неупорядоченности в структуре языка, размывание норм языка, десемантизация и т.д. Энтропийные деградационные процессы негативно влияют на языковую личность ребенка. Языковая личность рассматривается как системообразующее начало и включает вербально-семантический (билингвальный), когнитивный (этнический) и прагматический (функциональный) компоненты.

Методами исследования стали методы анкетирования, тестирования, педагогического наблюдения, проверки выполнения грамматических и коммуникативных заданий, математической обработки результатов. Выборка составляла 2716 респондентов – 1348 воспитателей детских садов и 1368 учителей начальных классов.

При диагностике коммуникативных навыков использовался искусственный интеллект (Искусственный интеллект в образовании, 2020) – делалась аудиозапись общения; нейросеть проводила анализ, насколько связно говорит тот или иной собеседник, оценивалась синтаксическая сложность, информативная насыщенность, богатство речи и др. показатели общения участников коммуникации. Выборка составляла 2420 высказываний – 1200 высказываний дошкольников и 1220 высказываний учащихся начальных классов.

Обзор литературы

Языковая личность в последние годы рассматривается в разных аспектах – в аспектах культурологии (Лотман, 1970), теории языка (Караулов, 2019), психолингвистики (Карасик, 2002), дидактики (Гафиятова, 2014), анализа дискурса (Языковая личность: аспекты изучения, 2017), внутренней и внешней политики разных стран (Slatcher, Chung, Pennebaker, Stone, 2007; Тишков, 2019) и т.д. Несмотря на разные аспекты изучения, все исследователи обращают внимание на особенности билингвизма, национального самосознания, функциональной грамотности носителей того или иного языка.

Ученые отмечают снижение уровня активного двуязычия (Гафиятова, 2014), трансформацию национального самосознания в нацизм или неофашизм (Тишков, 2019), рост функциональной безграмотности (Авдеенко, Демидова, Ковалева, 2019; Габдулхаков, 2024) и др. Все эти тенденции говорят об энтропии языковой личности (Габдулхаков, 2024), то есть о распаде, деградации основных компонентов структуры языковой личности – двуязычия, национального самосознания, функциональной грамотности.

Энтропия – это явление термодинамики, оно связано с изучением явлений разрушения, казалось бы, самых устойчивых физических систем, необратимым и необъяснимым исчезновением энергии (Гленсдорф, Пригожин, 1978; Колмогоров, Журбенко, Прохоров, 2015). В настоящее время доказано, что энтропии подвержены не только физические структуры, но и общественно-политические, экономические, этнокультурные, информационные, педагогические и др. (Зарипов, 2005; Каплунов, 2024; Князева, Курдюмов, 2002). В последние годы эти негативные тенденции объясняют явлениями демографии, миграции, глобализации, культурной ассимиляции и т.д. (Цыпкин, 1995; Саночкина, 2020; Добрякова, Фрумин, Баранников, Зиила, Дж. Мосс, Реморенко, Хаутамяки, 2020).

За рубежом активно обсуждают проблемы лидерства разных стран по результатам изучения функциональной грамотности, дают сравнительную характеристику разным стратегиям и моделям достижения успеха (Douglas Gress, Jungyeop Shin, 2017; Spours, Hodgson, Rogers, 2017; Edge Foundation, 2017; EC Report, 2018; EU Parliament, 2018; Jeong Ae You, Hye Seung Lee, Cheryl Craig, 2019; Cousin, 2019; Weili Zhao, 2019).

Обзор литературы показывает, что исследователи не всегда учитывают, что в основе всех этих процессов лежит ещё и энтропия как базовая (антропологическая) основа функционирования, развития и деградации языковой личности (Некипелова, 2013). Языковая личность без специально организованных условий лингводидактического воздействия и социокультурного взаимодействия необратимо утрачивает навыки двуязычия, этнокультурного сознания и функциональной грамотности. Это внутренняя (антропологическая) суть функционирования языковой личности.

Кризис современного образования говорит о том, что новые организационно-педагогические и образовательные модели не всегда справляются с энтропией языковой личности. В современной науке традиционно мало внимания

уделяется языковой личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, хотя именно в этом возрасте закладываются базовые основы коммуникативной (в том числе билингвальной) деятельности, национального самосознания и функциональной грамотности (Федеральная образовательная программа дошкольного образования, 2023; Управление развитием функциональной грамотности, 2023; Формирование предпосылок функциональной грамотности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО, 2023).

Результаты исследования

Исследование проводилось НОЦ педагогических исследований Казанского федерального университета в 2020-2024 гг.

Исследователи обычно выделяют три уровня в структуре языковой личности (Карасик, 2002; Караулов, 2019): вербально-семантический, когнитивный, мотивационно-прагматический (см. рис. 1). Компетенций, связанных с этими уровнями, можно выделить много. Однако, в образовательной практике детских садов и начальных школ наибольший интерес у педагогов-практиков вызывают именно билингвальные, национально-культурные, функциональные.



entrop

Рис. 1. Общая структура языковой личности

Тестовые и анкетные опросы педагогов – воспитателей детских садов (1348 респондентов) и учителей начальных классов (1368 респондента) – показали доминирование в практике образовательной деятельности дошкольных учреждений и начальных школ трёх групп технологий – интегрированных, дезинтегрированных (или параллельных), коммуникативных. Все эти технологии являются технологиями противодействия энтропии языковой личности, поскольку они поддерживают развитие билингвальной, этнической, функциональной компетентности.

К группе *интегрированных технологий* были отнесены технологии, построенные на основе учета междисциплинарных связей. Для формирования языковой личности особое значение имеют дидактические материалы, связанные с языком (родным или вторым), литературой, культурой. Для билингвальных условий принципиально важно, чтобы освоение первого и второго языка строилось на основе учета лингвистических явлений транспозиции (положительного переноса языковых универсалий родного языка на второй) и интерференции, связанной с выявлением и преодолением отрицательного влияния законов одного языка на другой.

К группе *дезинтегрированных (параллельных) технологий* были отнесены технологии раздельного (параллельного) освоения двух языков. К примеру, татарский язык (или любой иностранный) осваивается вне каких-либо связей с русским языком. В свою очередь освоение русского языка никак не связано с освоением татарского. Особенность этих технологий заключается в том, что они ориентированы на погружение в языковую среду и воспитание личности средствами этой среды.

К группе *коммуникативных технологий* были отнесены практически все остальные традиционные технологии, напрямую не связанные с интеграцией или погружением. Коммуникативные технологии больше ориентированы на активизацию общения и развитие креативного мышления.

Рассмотрим каждый компонент структуры языковой личности отдельно с технологической точки зрения.

Анализ компонентов строился на материале высказываний детей. Выборка составляла 2420 высказываний – 1200 высказываний дошкольников и 1220 высказываний учащихся начальных классов.

Билингвальный компонент

Билингвальный компонент связан с определением языка мысли. Вопрос о том, на каком языке ребенок мыслит, для педагогов вопрос принципиальный. Если ребенок мыслит на родном языке, а учится на втором языке, то качество его образования, конечно, страдает.

Технологию интегрированного (синхронизированного и скоординированного) обучения двум языкам – татарскому и русскому – назвали 26% респондентов; технологию параллельного (несинхронного и нескоординированного) обучения, связанную с погружением в языковую среду одного языка, назвали 33% респондентов; коммуникативную технологию, ориентированную на организацию нестандартных форм общения, назвали 41% респондентов.

Результативность этих технологий можно определить по тому, на каком языке дети думают, говорят и на каком языке получают образование.

Педагогические наблюдения, беседы, анкетные опросы и тестовые задания (Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности, 2024) позволили зафиксировать процентное соотношение детей, использующих РЯО (русское языковое общение) и ТЯО – татарское языковое общение (см. диаграмму 1).



Диаграмма 1. Технологии противодействия энтропии билингвального развития

Здесь РЯО – русское языковое общение, РЯО-1 – русское языковое общение в условиях реализации первой технологии, РЯО-2 – русское языковое общение в условиях второй технологии, РЯО-3 – русское языковое общение в условиях третьей технологии. ТЯО – татарское языковое общение, ТЯО-1 – татарское языковое общение в условиях реализации первой технологии, ТЯО-2 – татарское языковое общение в условиях второй технологии, ТЯО-3 – татарское языковое общение в условиях третьей технологии.

Как видим (см. диаграмму 1), самыми результативными для РЯО является третья (РЯО-3): у неё самые высокие показатели на всех возрастных этапах,

кроме дошкольного возраста (сравните в 6-7 лет – 22%, в 10 лет – 72%). Для ТЯО (см. диаграмму 1) самой результативной оказалась тоже третья технология – технология традиционного обучения (ТЯО-3).

Можно отметить и общие закономерности: 1) рост количества детей, способных говорить на двух языках в процессе взросления (от 6-7 лет до 10 лет – от 15-22% до 62-72%) и, конечно, рост количества детей, говорящих по-русски (с 22% до 72%); 2) почти одинаковая эффективность третьей технологии как для русского, так и для татарского языка; 3) одинаковые точки бифуркации для РЯО и ТЯО – резкий скачок в показателях при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному.

Кроме того, при анализе билингвальной речи на уровне предметной грамотности было обнаружено, что если базовые навыки связной речи (навыки владения текстом), сформированные у детей в дошкольном возрасте на русском и татарском языках, при переходе в начальную школу практически не подвергались энтропии, то навыки использования средств грамматического строя без системной методической поддержки стремительно утрачивались. Связная речь – это важнейший инструмент функциональной (читательской, коммуникативной, креативной) грамотности. Поэтому мы предположили, что предметная грамотность может очень сильно влиять на все компоненты структуры языковой личности.

Этнический компонент

Этнический компонент связан с формированием национального самосознания, этнической самоидентификации личности. Противоречие заключается в том, что у одних детей-билингвов доминирует татарское национальное самосознание, у других – русское.

Проведенные опросы педагогов показали тоже доминирование трёх общих технологий. Технологию интегрированного межкультурного общения назвали 32% респондентов; технологию погружения в национальную культуру отметили 34% респондентов; коммуникативную технологию, связанную с организацией интерактивного общения, назвали 34% респондентов.

Результативность этих технологий связана с устойчивой формой этнической самоидентификации – татарской или русской. Степень воздействия этих технологий определялась по тому, как осознают себя дети – татарами или русскими.

Организованные педагогические наблюдения и анкетные опросы позволили зафиксировать процентное соотношение детей-билингвов с русским национальным самосознанием и татарским национальным самосознанием (см. диаграмму 2). В диаграмме 2 (см. диаграмму 2) РНС – русское национальное самосознание, РНС-1 – русское национальное самосознание в условиях реализации первой технологии, РНС-2 – русское национальное самосознание в условиях реализации второй технологии, РНС-3 – русское национальное самосознание в условиях реализации третьей технологии. Соответственно ТНС – татарское национальное самосознание, ТНС-1 – татарское национальное самосознание в

условиях реализации первой технологии, ТНС-2 – татарское национальное самосознание в условиях реализации второй технологии, ТНС-3 – татарское национальное самосознание в условиях реализации третьей технологии.

Общие закономерности (с первым компонентом) проявляются в том, что на РНС больше влияет тоже третья технология (рост от 20% до 70%), на ТНС – тоже третья (рост от 45% до 64%) (см. диаграмму 2), те же точки бифуркации (при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному).

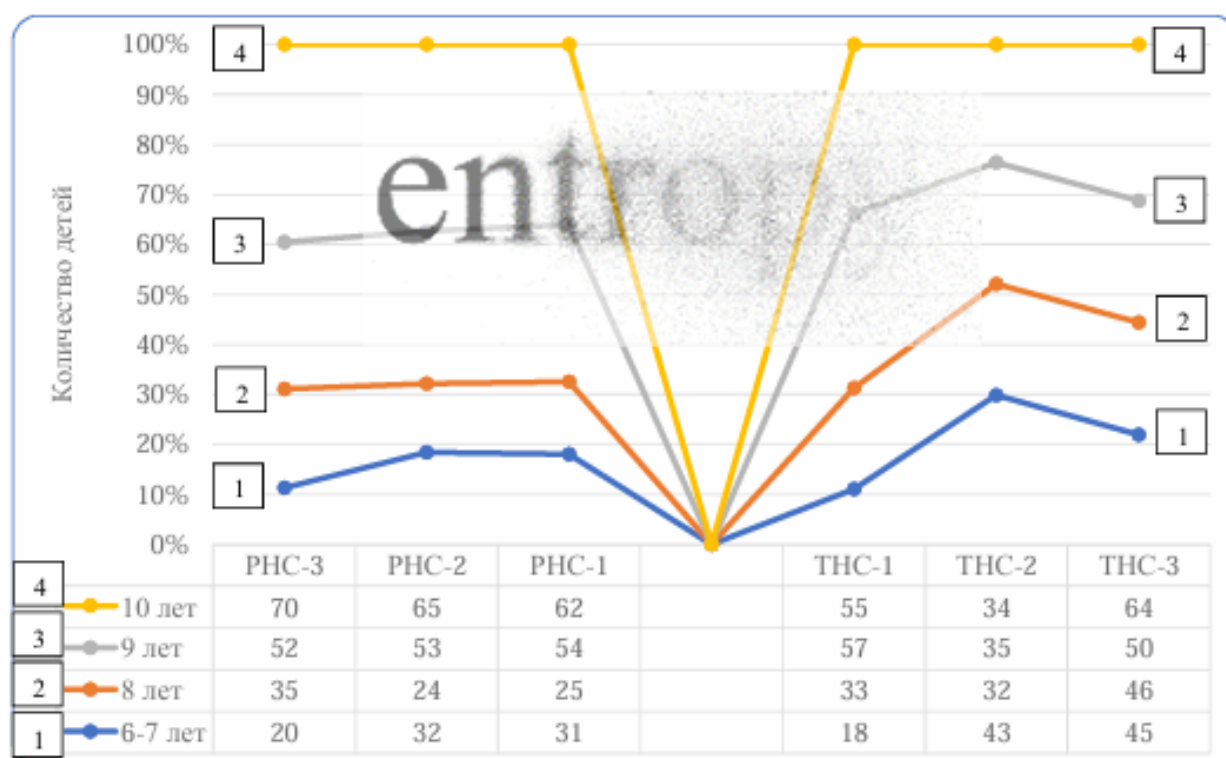


Диаграмма 2. Технологии противодействия энтропии национального самосознания

Было замечено, что дети с хорошим уровнем предметной грамотности, реализованной в связной речи (на русском или татарском языке), более очевидно проявлялись в национально-культурной самореализации.

Функциональный компонент

Этот компонент был связан с формированием функциональной грамотности – со способностью детей использовать предметные (универсальные) знания в различных жизненных ситуациях (Бершанская, Ерёмина, Кобелева, Носова, Окунева, Ряттель, 2022). Поэтому функциональная грамотность рассматривалась нами в корреляции с предметной грамотностью (Бояшова, 2015).

В нашем случае соотносились предметные (грамматические) знания, умения по русскому (или татарскому) языку и функциональные навыки, то есть способность использовать знания в общении, в социально значимых ситуациях.

По функциональному компоненту технологию интегрированного обучения (развития и функциональной, и предметной грамотности) отметили 23% респондентов; технологию параллельного обучения отметили 36% респондентов; технологию формирования предметной грамотности без интеграции с работой по развитию функциональной грамотности 41% респондентов.

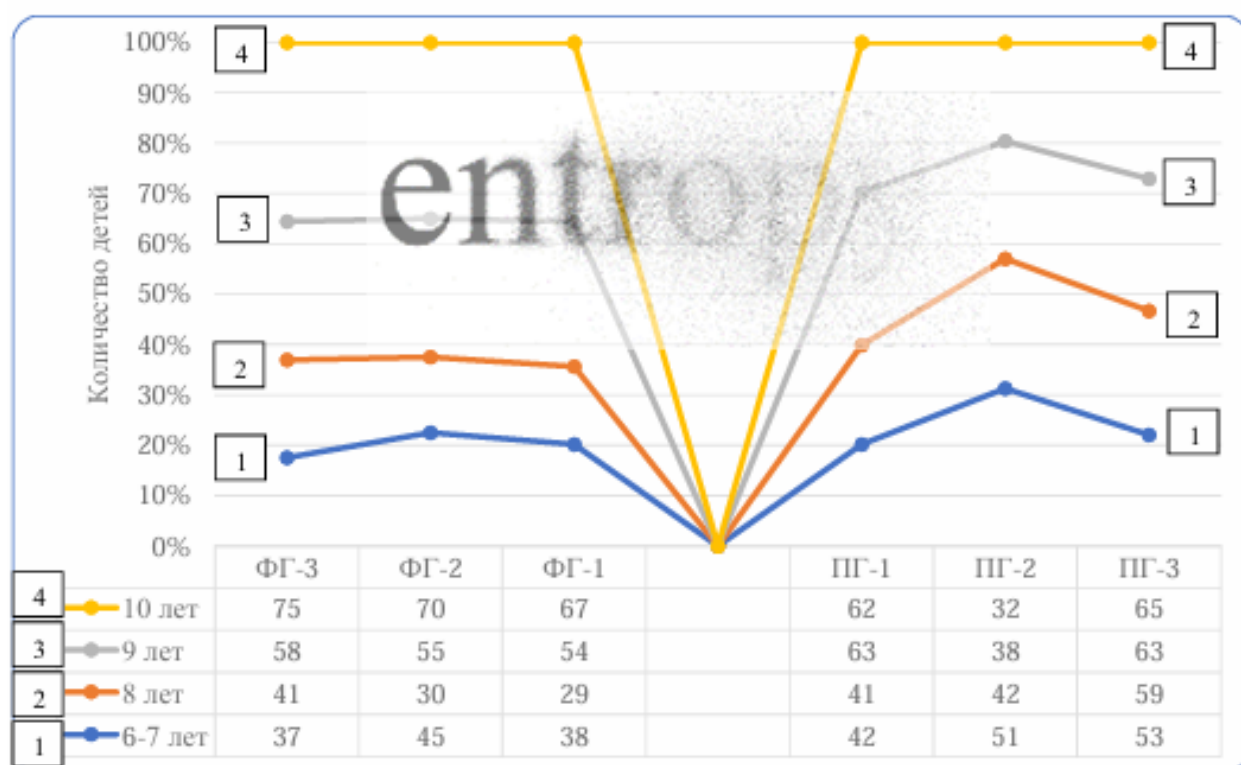


Диаграмма 3. Технологии противодействия энтропии функциональной грамотности

Наблюдения, специальные грамматические и коммуникативные задания (Забродина, 2021; Логинова, 2021; Кондратенко, 2022; Читательская грамотность, 2022; Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности, 2024) позволили зафиксировать процентное соотношение детей-билингвов с функциональной и предметной грамотностью (см. диаграмму 3).

Здесь ФГ – функциональная грамотность (для детей дошкольного возраста это предпосылки функциональной грамотности). Соответственно ФГ-1 – функциональная грамотность по первой технологии, ФГ-2 – функциональная грамотность по второй технологии, ФГ-3 – функциональная грамотность по третьей технологии.

ПГ – предметная грамотность (для детей дошкольного возраста – предпосылки предметной грамотности). Соответственно ПГ-1 – предметная грамотность по первой технологии, ПГ-2 – предметная грамотность по второй технологии, ПГ-3 – предметная грамотность по третьей технологии.

Как видим (см. диаграмму 3) на функциональную грамотность тоже больше влияет третья технология (рост от 37% до 75%), на предметную – тоже

третья (рост от 53% до 65%). Общие закономерности тоже соответствуют данным диаграммы 1 и 2 (см. диаграммы 1, 2).

Было замечено также, что на функциональную грамотность (читательскую, коммуникативную, креативную) очень сильно влияет предметная грамотность – знания, умения, компетенции в предметной области – русского или татарского языка.

Таким образом, исследование билингвального компонента структуры языковой личности показывает, что самой результативной для русского общения (РЯО) и татарского общения (ТЯО) является третья технология. Это коммуникативная технология. Её апробация даёт самые высокие показатели на всех возрастных этапах, кроме дошкольного возраста (сравните в 6-7 лет – 22%, в 10 лет – 72%).

Исследование этнического компонента показывает, что на русское национальное самосознание (РНС), также как и на татарское (ТНС), тоже больше влияет третья технология (РНС – рост от 20% до 70%, ТНС – тоже рост от 45% до 64%).

Те же закономерности наблюдаются и при изучении функциональной и предметной грамотности: коммуникативная технология обеспечивает рост функциональной грамотности от 37% до 75%, предметной – от 53% до 65%.

Реализация трёх групп технологической организации формирования языковой личности показывает, что бифуркация (резкий спад в противодействии энтропии) наблюдается только при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту.

Дискуссии и обсуждения

Понятие *энтропии* применяется впервые по отношению к языковой личности, к билингвальному, этнокультурному развитию, по отношению к функциональной и предметной грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Использование этого понятия в научном обороте, учёт факта неизбежного угасания новообразований в билингвальном, этнокультурном развитии личности ребенка и особенно факта снижения уровня предметной и функциональной грамотности должны позволить исследователям переосмыслить проблемы методического оснащения современного образовательного процесса.

Мы согласны с методистами (Волосовец, 2019; Логинова, 2021; Виноградова, Кузнецова, Рожкова, Рыздзевская, 2023) в том, что для детей дошкольного и младшего школьного возраста сейчас нужны парциальные модульные программы развития: такие программы могут объективно учитывать явления энтропии и противодействовать им. Наши исследования (Габдулхаков, 2024) показывают, что активное противодействие энтропии оказывают совсем не те технологии, которые рекомендуются методистами, связанными с разработкой заданий для проверки функциональной грамотности (Бершанская, Ерёмина, Кобелева, Носова, Окунева, Ряттель, 2022).

Необходимо обратить внимание на традиционные (коммуникативные, проблемно-развивающие) технологии и выяснить, почему они иногда более результативны, чем интегрированные, бинарные, концентрированные и др. Здесь надо иметь в виду, что российская традиция развития языковой личности больше связана с формированием предметной грамотности (Лотман, 1970; Караулов, 2019; Волосовец, 2019), западная (зарубежная) традиция – с формированием функциональной грамотности (EC Report, 2018; EU Parliament, 2018). Однако, проведенное нами исследование показывает, что российская традиция формирования предметной грамотности больше влияет на функциональную грамотность, чем западная традиция формирования функциональной грамотности.

Выводы

Исследование проводилось на основании того факта, что языковая личность без специально организованных условий лингводидактического воздействия и социокультурного взаимодействия необратимо утрачивает навыки двуязычной речевой деятельности, этнокультурного развития, предметной и функциональной грамотности. Это внутренняя (антропологическая) суть функционирования языковой личности.

Изучение коммуникативной деятельности детей-билингвов дошкольного и младшего школьного возраста позволило установить, какие группы педагогических технологий могут противодействовать энтропии языковой личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Было установлено, что из трёх самых распространённых в двуязычной среде групп технологий – интегрированных, параллельных, коммуникативных – наиболее эффективной оказалась группа коммуникативных технологий.

Это не говорит о том, что надо отказаться от других технологий. Надо выяснить, почему неэффективные технологии, несмотря на огромные усилия методистов, не так результативны, как традиционные. Следует установить, в какой мере и в какой форме можно использовать коммуникативные технологии в семье, дошкольном учреждении и начальной школе.

Нельзя игнорировать и тот факт, что на функциональную грамотность языковой личности очень сильно влияет предметная, конечной целью которой является овладение связной речью (в форме текста или диалогического единства). Не случайно связная речь, сформированная в дошкольном возрасте, остается базовой основой для начальной школы и менее всего подвержена энтропии.

Литература

- Авдеев Н. А., Демидова М. Ю., Ковалева Г. С. и др. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 124-145.
- Волосовец Т. В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. 2-е изд., стереотип. - М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. - 112 с.

- Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Управление развитием функциональной грамотности". – Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 27-28.11.2023. [Электронный ресурс]. URL <https://fmc.hse.ru/mirror/pubs/share/873288105.pdf> (дата обращения 5.01.2024).
- Габдулхаков В. Ф. Русский национально-культурный код и его трансформация в условиях государственного двуязычия. // Университет в эпоху педагогических новаций: сборник статей по итогам Второго профессорского педагогического форума 1-4 июня 2023 г. Москва: Российское профессорское собрание, 2023. – С. 86-91.
- Габдулхаков В. Ф. Энтропия функциональной и предметной грамотности в условиях преемственности дошкольного и начального образования // Современное дошкольное образование. – 2024. – № 1(121). – DOI: 10.24412/2782-4519-2024-6114-42-53.
- Гафиятова Э. В. Билингвальная профессиональная компетенция как условие успешной межкультурной коммуникации / Э. В. Гафиятова // Интеграция образования. – 2014. – № 2(75). – С. 82–88. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.082
- Гленсдорф Я., Пригожин Я. Термодинамическая теория структуры, устойчивости и флуктуации. - М.: Мир, 1973. – 324 с.
- Забродина Н. П. Читательская грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности. – М., Мин-во просвещения РФ, 2021. – 35 с.
- Зарипов Р. Г. Новые меры и методы в теории информации. - Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 2005. - 364 с.
- Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. // Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Дагтэн; ред. С. Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. — Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. - 45 с.
- Каплунов В. Что такое социальная энтропия? [Электронный ресурс]. URL <https://root.elima.ru/texts/?id=469> (Дата обращения 5.01.2024).
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Книжный дом «ДИБРОКОМ», 2019. – 264 с.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. - СПб.: Алетейя, 2002. - 414 с.
- Колмогоров А. Н. Теория информации и теория алгоритмов. - М.: Наука, 1987. - 304 с.
- Колмогоров А. Н., Журбенко И. Г., Прохоров А.В. Введение в теорию вероятностей. // Библиотечка КВАНТ. Выпуск 4(135). – М.: Издательство МЦНМО, 2015. - 168 с.
- Кондратенко Е. Функциональная грамотность по ФГОС-2021 Что изменить в работе? – Текст: непосредственный / Е. Кондратенко // Справочник заместителя директора школы. – 2022. – № 5. – С. 96-105.
- Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 2. - № 5 (79). – С. 160–174.
- Лотман Ю. М. Структура художественного текста. - М.: Наука, 1970. – 234 с.
- Методика педагогического измерения грамотности школьника в предметных областях научных знаний. Часть 1. // Учебно-методическое описание. / Под общей редакцией С. А. Бояшовой. – СПб: ГБОУ ДПО ЦПКС «Информационно-методический центр» Приморского района Санкт-Петербурга, 2015. – 28 с.
- Методические рекомендации функциональной грамотности обучающихся [Текст]: сборник методических рекомендаций / Авт.-сост. О.Н. Бершанская, Т.Ю. Ерёмкина, Г.А. Кобелева, Н.В. Носова, С.А. Окунева, А.В. Ряттель. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2022. – 135 с.
- Некипелова И. М. Признаки энтропии и негэнтропии в языковой системе. // Современные исследования социальных проблем. - 2013. - № 9(29). – С. 12-20.

- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. - М.: Прогресс, 1986. - 432 с.
- Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности (V-IX классы). ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». [Электронный ресурс]. <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti> (Дата обращения 5.01.2024).
- Саночкина Ю. В. Совершенствование методов управления инновационными процессами в экономических системах. - СПб.: ПЕТРОПОЛИС, 2020. - С. 54-55.
- Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир: методические рекомендации для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, М. В. Рожкова, О. А. Рыдзе; под ред. Н. Ф. Виноградовой. - М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. - 278 с.
- Тишков В. А. Языковая ситуация и языковая политика в России (ревизия категорий и практик). // Политические исследования. - 2019. - № 3. - С. 127-144.
- Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. - 472 с.
- Федеральная образовательная программа дошкольного образования. ФОП ДО. - М.: Изд-во ГНОМ, 2023. - 18 с.
- Формирование предпосылок функциональной грамотности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: В.В. Журавлева, А.А. Чуприна, Л.Н. Шубина. - Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2023. - 55 с.
- Цыпкин Я. З. Информационная теория идентификации. - М.: Наука. Физматлит, 1995. - 336 с.
- Читательская грамотность. Сборник эталонных заданий: выпуск 1, 2: учебное пособие: в 2 частях / под ред. Г.С. Ковалевой, Л.А. Рябининой. - 2-е изд., стер. - М.; СПб.: Просвещение, 2022. - 132 с.
- Языковая личность: аспекты изучения: Сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова / Под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потёмкиной. - Москва: МАКС Пресс, 2017 - 432 с.
- Airaksinen T., Halinen I., Linturi H. (2017). Futuribles of learning 2030 — Delphi supports the reform of the core curricula in Finland // The European Journal of Futures Research. Vol. 5. P. 2. doi:10.1007/s40309-016-0096-y.
- Coughlan S. (2017). How Canada Became an Education Superpower. BBC. <http://www.bbc.com/news/business-40708421>
- Cousin S. (2019). System Leadership: Policy and Practice in the English Schools System. London: Bloomsbury.
- Douglas R. Gress, Jungyeop Shin (2017). Potential for knowledge in action? An analysis of Korean green energy related K3–12 curriculum and texts // Environmental Education Research. Vol. 23. No. 6. P. 874–885. doi: 10.1080/13504622.2016.1204987.
- EC Report (2018). Report on a literature review of reforms related to the 2006 European Framework of Key Competences for lifelong learning and the role of the Framework in these reforms / Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bf6739-aa-04a8-11e8-b8f5-01aa75ed71a1/language-en>
- EU Parliament (2018). What if technologies challenged our ethical norms? Scientific Foresight: What is? / European Parliament. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2018/624246/EPRS_ATA\(2018\)624246_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2018/624246/EPRS_ATA(2018)624246_EN.pdf)

- Edge Foundation (2017). Our Plan for 14-19 Education: Coherent, Unified, Holistic. http://www.edge.co.uk/sites/default/files/documents/our_plan_for_14-19_education_final.pdf. (accessed 21.08.2023).
- JeongAe You, HyeSeung Lee, Cheryl J. Craig (2019). Remaking textbook policy: Analysis of national curriculum alignment in Korean school textbooks // *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 39. No. 1. P. 14–30. doi: 10.1080/02188791.2019.1572591.
- Spours K., Hodgson A., Rogers L. (2017). Education and Training in England: The Concept of an Extended Upper Secondary Education Phase Revisited. http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/14-19-education-training-england/pdf/14-19_education_and_training_in_England.pdf (accessed 21.08.2017).
- Weili Zhao (2019). Epistemological flashpoint in China’s classroom reform: (How) can a “Confucian do-after-me pedagogy” cultivate critical thinking? // *Journal of Curriculum Studies*. doi: 10.1080/00220272.2019.1641844.

Глава 6.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

6.1. Логичность русской речи детей в условиях многоязычия*

Логичность русской речи детей часто определяется таким лингвистическим явлением, как пресуппозиция (от лат. *prae* – впереди, *suppositio* – предположение). Это термин лингвистической семантики (Fillmore, 1969; Артюнова, 1973) и связан с обеспечением смысла в утверждении.

Само понятие пресуппозиции интегративно по своей сути: имеет как логический, так и лингвистический смысл.

В логике пресуппозиция может означать и конкретную ситуацию, и контекст. Однако, поскольку пресуппозиция всегда дополняет смысл предложения, в лингвистическом смысле она влияет на его структуру, на речевой акт (Валгина, 2004). Поэтому в лингвистике она связана с актуальным членением предложения, с определением темарематических отношений (данного и нового), то есть с порядком слов.

В работе по развитию русской речи детей пресуппозиция, связанная с осознанием аксиомы реальности или, по-другому, порядком слов, особенностями их сочетания внутри предложения, всегда вызывала (и вызывает) большие затруднения у педагогов.

Дело в том, что пресуппозиция – это важнейшая характеристика логичности речи, не логики речи, а именно логичности речи (Головкина, Смольников, 2006; Улзытуева, 2011; Гришечкина, 2013; Ган, 2020).

У многих педагогов такое двоякое понимание одного и того же, на их взгляд, слова *логичность* вызывает вопрос, чем же отличается логичность речи от логики речи. Большинство считает, что это одно и то же.

Воспитатели детских садов ошибочно полагают, что логичность речи – это и есть логика мыслей, предложений, смысловых частей высказывания и т.д. На самом деле логика (как термин логики) предполагает оперирование текстовыми и логическими единицами (абзацами, сложными синтаксическими целыми, фрагментами; текстовыми субъектами, предикатами; структурными единицами рассуждения – тезисом, доказательством, выводом, суждением), логичность (как термин лингвометодики) больше связана с сочетаемостью слов в предложении (согласованием, управлением, примыканием; актуальным членением предложения – членением на «данное» и «новое», то есть с порядком слов).

Поэтому речь самих педагогов-билингвов часто страдает нехваткой правильно организованной пресуппозиции, и они не всегда могут дать детям правильный образец логичной речи, не могут исправить недочеты, связанные с

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. (2025). Логичность русской речи детей дошкольного возраста в условиях многоязычия. // Журнал «Современное дошкольное образование». № 1.

пресуппозицией, и научить детей правильному словопорядку в процессе построения связной речи.

Обзор литературы

Специалисты (лингвисты, психолингвисты, методисты) под логичностью речи понимают правильную последовательность слов в предложении без логических аномалий, а под логикой речи чаще понимают правильную последовательность предложений в тексте высказывания, где особую роль играют смысловые связи (Лурия, 1979; Иванов, 2009; Третьякова, 2012). И, конечно, работа над логичностью речи (правильным порядком слов в предложении, правильным смыслом и контекстом) в условиях двуязычия или многоязычия имеет свою специфику (Дмитриева, 2010; Фатхулова, 2007; Шелестюк, 2019).

Пресуппозиция в логико-смысловом наполнении предложения играет особую роль (Арутюнова, 1979; Головенко, 1975; Гринфилд, 1984). Пресуппозиция является семантическим компонентом предложения с правильным (истинным) смыслом и контекстом, который позволяет правильно сочетать слова друг с другом, адекватно воспринимать содержание речи и предсказуемо реагировать на это содержание собеседнику (Ситдикова, 2007; Дмитриева, 2010; Гришечкина, 2013).

Кроме того, пресуппозиция в смысловом отношении доминирует над контекстом и поэтому может быть совершенно непонятной билингву. Например, в предложении *Желтый аист сварил обед в микроволновке* нарушена пресуппозиция, так как аисты не варят обеды в микроволновках и вообще ничего не варят. И даже контекст, связанный с тем, что событие происходит в чайной, где обед варит хозяин, не помогает правильно понять истинный смысл.

В то же время в художественной речи пресуппозиция может намеренно нарушаться. В этих случаях логическая аномалия используется как художественный приём. Например, в сказке «Желтый аист» *Нарисованный аист сошел со стены и протанцевал несколько танцев* использована логическая аномалия, так как на самом деле нарисованные аисты не сходят со стены и не танцуют. Это волшебство. Однако, условность сказочного образа не позволяет оценивать высказывание с позиции правильности (или неправильности). Поэтому логическая аномалия воспринимается как оправданная, как художественный приём, не нарушающий лексической сочетаемости внутри предложения.

В теории русского языка пресуппозиция рассматривается чаще через типологию смысловых отношений словосочетаний: атрибутивных (определительных), объектных, обстоятельственных, субъектных, аппозитивных, комплетивных (Савенко, 2023). Сложность рассмотрения такого многообразия отношений в педагогической практике связана с тем, что участники общения (рассказчик и слушатели) часто сталкиваются с синкретизмом (совмещением) смысловых отношений, когда в одном словосочетании совмещается несколько типов отношений (Бодрова, 2014). Такие отношения лучше рассматривать на продвинутом этапе обучения (в средней школе).

В билингвальной дошкольной среде пресуппозиция чаще связана с использованием неуместных (неоправданных и противоречащих истине и контексту) логических аномалий (Пирс, 2001; Березина, Колосова, 2021). Обычно такие аномалии встречаются в устной речи – в рассказах и пересказах – детей. Аномалии негативно влияют на логичность речи, снижают степень её восприятия и понимания, тормозят познавательное развитие дошкольников (Веракса, 2012; Иванова, 2021; Веракса, 2022; Щетинина, 2018; Miller, 2009; Viana, Zambrana, Kagevold, Pons, 2019). Это отрицательно сказывается на развитии когнитивных, регуляторных функций детей.

Например, в татарском языке полупредикативный комплекс может быть пресуппозиционной частью высказывания, выраженной деепричастной конструкцией. Эта конструкция является причиной непонимания контекста. Например: *Балалар бакчасына кайткач балалар бик озак йоклый алмадылар. (Вернувшись в детский сад, дети долго не могли заснуть)*. В татарском языке *Балалар бакчасына (в детский сад)* стоит на первом месте, деепричастие *кайткач (придя)* – на втором месте. Дети путаются в переводе и в лучшем случае произносят это предложение так: *Когда в детский сад пришли, дети долго не могли заснуть*. То есть переделывают деепричастный оборот в придаточное предложение. Сравнение на пресуппозиционном уровне высказываний на татарском и русском языках показывает, что при переводе часто возникает необходимость в смысловой конкретизации. Эту необходимость провоцирует в татарском языке еще и отсутствие категории рода, нечеткое выражение категории вида в глаголах и т.д.

Таким образом, в многоязычной образовательной среде дошкольников существует **проблема**, связанная с отсутствием приемов выявления причин нелогичной речи детей в условиях многоязычия и неразработанностью способов преодоления интерферентного (отрицательного) влияния на русскую речь других языков.

Цель проведенного нами в 2020-2024 гг. исследования – охарактеризовать логичность речи старших дошкольников в билингвальной среде с точки зрения современных психолингвистических представлений о пресуппозиции и разработать методические рекомендации по преодолению интерферентного влияния разных языков на русскую речь детей.

Методы исследования

В исследовании использовались метод сегментации (синтаксического членения) предложений на основе данных теории актуального членения; сопоставительный метод (анализ переводов), методы прямого и непрямого переключения семантических кодов, трансформационный перевод в соответствии с языковыми нормами двух языков, методы статистической обработки результатов анализа текстов сказок и пересказов детей, методы немецких и советских психолингвистов по определению степени логической связи слов в предложении (Informationen zu Schulbuchfragen, 1974; Микк, 1975; Микк, 1981).

Исследование

Работа по изучению логичности русской речи дошкольников проводилась НОЦ педагогических исследований Казанского федерального университета на базе детских садов Татарстана в 2020-2024 гг.

Известно, что дошкольный возраст – самый благоприятный для освоения иностранных языков (Бодрова, 2014). Мы обратили внимание на то, что в Татарстане растет количество детских садов, где, кроме русского и татарского, дети достаточно неплохо осваивают английский и китайский языки. Учителями иностранных языков в них часто становятся студенты и аспиранты разных вузов. Например, только в Казанском федеральном университете в настоящее время учится 2,2 тыс. студентов и аспирантов из Китая. Они хорошо владеют родным китайским и вторым английским языками и с готовностью реагируют на запросы дошкольных учреждений Татарстана в связи с оказанием дополнительных образовательных услуг по приобщению детей к китайскому и английскому языкам. Недостатка в учителях татарского языка детские сады республики не испытывают. То есть во многих детских садах дети приобщаются к четырем языкам сразу (русскому, татарскому, английскому и китайскому).

На первом этапе исследования мы проанализировали русские пересказы сказок, прочитанных детям на русском, английском, татарском или китайском языках. Пересказы анализировались у детей старшего дошкольного возраста. Выборка составила 333 текста, стенографически записанные на русском языке.

Методика исследования заключалась в том, что сказка читалась детям и обсуждалась с ними на одном языке (русском, английском, татарском или китайском), а пересказ надо было сделать только на русском языке.

Для того чтобы результаты анализа были сопоставимы, при работе над пересказом использовалась одна и та же сказка. В эксперименте были использованы русские, английские, норвежские, китайские, татарские сказки.

Проиллюстрируем эту работу на примере китайской сказки «Желтый аист» в иллюстрациях советских художников А. Винокурова, И. Шварцмана, Н. Кочергина (1959).

Желтый аист

Говорят, что жил когда-то в Китае бедный студент. Звали его Ми. Он был так беден, что не мог заплатить даже за чашку чая. Ми просто бы умер с голоду, если бы один хозяин чайной не стал бесплатно кормить его и поить.

Но вот однажды Ми явился к хозяину и сказал:

- Я ухожу. Денег у меня нет, и заплатить за все, что я здесь выпил и съел, мне нечем. Однако я не хочу оставаться неблагодарным. Вот, смотри!

И с этими словами студент Ми вынул из кармана кусок желтого мела и нарисовал на стене чайной желтого аиста.

- Этот аист, – сказал Ми, – принесет вам в десять раз больше денег, чем я вам задолжал. Каждый раз, когда соберутся люди и трижды хлопнут в ладоши, он будет сходить со стены и танцевать. Но помните: никогда не заставляйте аиста танцевать для одного человека... А теперь прощайте.

И с этими словами студент Ми повернулся и вышел.

Хозяин был удивлен, однако решил попробовать. Когда на другой день в чайной собралось много народу, он попросил всех трижды хлопнуть в ладоши. И сейчас же аист сошел со стены и протанцевал несколько танцев. Да еще как весело и забавно! А потом ушел обратно. Гости были в восхищении: удивлялись, ахали, не могли поверить своим глазам.

И так было каждый раз. Слух о диковинке разнесся повсюду. Народ валом валил в чайную, и хозяин быстро богател. Обещание студента Ми сбывалось.

Но вот однажды в чайную зашел богатый начальник – мандарин. Видит – сидят кругом одни крестьяне да ремесленники. Рассердился мандарин и приказал всех выгнать.

Слуги налетели с палками, народ разбежался, и мандарин остался один. Выложил он перед хозяином кучу денег и потребовал показать ему аиста. Хозяин при виде денег забыл обо всем. Он трижды хлопнул в ладоши; аист нехотя сошел со стены и протанцевал один танец. Вид у него был пасмурный и больной. Потом он ушел обратно и больше не шевелился. Мандарин кричал, грозил, но сделать ничего не мог.

А ночью у дверей чайной раздался сильный стук. Хозяин пошел открывать. Видит – стоит студент Ми и молчит. Вынул Ми из кармана дудочку, заиграл и пошел не оборачиваясь. Аист вострепнулся, соскочил со стены и поспешил за ним. С тех пор никто уже не видел студента Ми и его волшебного желтого аиста. Старые люди говорят, что если где-нибудь появится такая диковинка, то это для всех. А если завладеет ею один человек, она все равно исчезнет.



Рисунок А. Винокурова и И. Шварцмана, 1959
Drawing by A. Vinokurov and I. Shvartsman, 1959



Рисунок Н. Кочергина, 1959
Drawing by N. Kochergin, 1959

Сейчас эта сказка доступна на многих языках мира. На рисунке А. Винокурова и И. Шварцмана – танец аиста в семейном кругу, на рисунке Н. Кочергина – в окружении посетителей. Содержание иллюстраций тщательно изучалось детьми: они называли изображенных героев, обращали внимание на их эмоциональное состояние (удивление, восторг, радость), на цветовую гамму и красочность оформления.

В педагогическом эксперименте сказка читалась, разъяснялась, обсуждалась на одном языке – или на русском (84 текста), или на английском (82 текста), или на татарском (84 текста), или на китайском (83 текста), а пересказывалась только на русском языке (333 текста).

При анализе полученных текстов мы обращали внимание на особенности пресуппозиции (порядок слов, логические аномалии, логическую связь слов) в пересказах детей.

Для этого с педагогами-экспериментаторами, осуществляющими образовательный процесс на русском, татарском, английском, китайском языках, были тщательно проанализированы особенности реализации пресуппозиции в разных языках.

Особенности пресуппозиции в русском языке

Известно, что в русском языке, согласно синтаксической классификации языков, порядок слов свободный, но он относится к типу SPO (*subject - predicate - object*) (Арутюнова, 1973; Нечаева, 1975; Лурия, 1979; Лосева, 1980). Поэтому в теории актуального членения выделяют преобладающие тема-рематические схемы, в которых тема (данное) и рема (новое) определяют прямой или обратный порядок слов. При этом порядок слов не произвольный, он соотносится с контекстом (предшествующим и последующим). Поэтому пресуппозиция слов, наиболее важных в смысловом отношении, обусловлена контекстом, и логические аномалии, если они не имеют специального художественного смысла, очень портят восприятие и понимание текста высказывания.

Особенности пресуппозиции в английском языке

Английский язык сейчас очень популярен у родителей и очень часто осваивается детьми как дополнительная образовательная услуга. По синтаксической классификации языков, он тоже относится к типу SPO. Однако, если в русском языке порядок слов по типу “Subject - predicate – object” не маркирован и может меняться, то в английском языке этот порядок более устойчив и практически не нарушается (Головенко, 1975; Гонзина, 1983; Гринфилд, 1982; Гришечкина, 2013). Эта устойчивость в теории языка описывается через формулу SVO (подлежащее – сказуемое – дополнение). Поэтому при пересказе английской сказки на русском языке порядок слов часто получается не совсем русским. В результате синтаксический строй (и логичность) русской речи детей, изучающих английский язык, очень сильно отличается от речи детей, не изучающих английский язык.

Особенности пресуппозиции в татарском языке

Логическая аномалия характерна и для русской речи детей-татар. Дело в том, что синтаксис татарского языка схож в определенной степени с синтаксисом немецкого языка и, что интересно, с синтаксисом древнерусского языка: во всех этих языках подлежащее обычно стоит в начале предложения, а сказуемое – в конце (Ситдикова, 2007; Замалетдинов, Саттарова, Сафонова, Чупрякова, Юсупова, 2017). Между ними второстепенные члены – определение, дополнение, обстоятельство – без закрепленного порядка. Поэтому русская речь с татарским порядком слов может вызывать у собеседников иронию, усмешку и даже неприязнь.

Особенности пресуппозиции в китайском языке

Китайский язык, который в последние годы становится в детских садах России популярным, по своему синтаксическому строю оказался наиболее

адекватным русскому: формула объективного порядка слов SVO (подлежащее – сказуемое – дополнение) одинаково характерна и для русского, и для китайского языков (Богомолова, 2011; Ган Бай, 2020; Чжун Цзинвэнь, 2010; Ян Цюли, 2013; Чао, 2023). Однако логические аномалии, связанные с незнанием смысловых значений эпитетов, метафор, олицетворений, гротесков и др. художественных средств, делают русскую речь китайцев непонятной.

Для пересказов подбирались тексты с примерно одинаковым количеством слов и предложений. Это позволяло обеспечивать достоверность сравнительного анализа 333 высказываний. Пересказы звучали с русского языка на русский – 84 текста, с английского на русский – 82 текста, с татарского на русский – 84 текста, с китайского на русский – 83 текста.

В результате проведенной работы удалось установить нарушения пресуппозиции, обусловленные интерферентным влиянием иностранного (или второго, в нашем случае государственного татарского) языка.

Таблица 1. Количество нарушений пресуппозиции в пересказах детей (в %)

С русского языка		С английского языка		С татарского языка		С китайского языка	
НПС	ЛА	НПС	ЛА	НПС	ЛА	НПС	ЛА
12	7	24	12	31	18	18	34

Table 1. Number of violations of presupposition in children's retellings (in %)

In retellings from Russian		Retold from English		In retellings from the Tatar language		Retold from Chinese	
WOI	LA	WOI	LA	WOI	LA	WOI	LA
12	7	24	12	31	18	18	34

Здесь НПС – неправильный порядок слов, ЛА – логическая аномалия.
Here WOI - the word order is incorrect, LA - logical anomaly.

Как видим (см. табл. 1), наименьшее количество нарушений НПС, как и следовало ожидать, в пересказах с русского языка на русский (12%). В пересказах с татарского языка, несмотря на то что для многих детей это родной язык, количество нарушений (31%) – даже больше, чем в пересказах с английского (24%) и китайского (18%) языков.

Бросается в глаза снижение НПС в пересказах с китайского языка (НПС – 18%), это меньше, чем в пересказах с английского и татарского языков. Объясняется это тем, тем, что китайский язык наиболее адекватен русскому по формуле объективного порядка слов SVO (подлежащее – сказуемое – дополнение).

Количество ЛА тоже наименьшее в пересказах с русского языка на русский (7%). Далее рост в пересказах с английского (12%), с татарского (18%), с китайского (34%). В пересказах с китайского языка на русский меньше нарушений в порядке слов (18%), но зато самое большое количество ЛА (34%).

Таким образом, и на уровне порядка слов, и на уровне логических аномалий в пересказах на русском языке достаточно большое количество нарушений. Если

логические аномалии сразу бросаются в глаза, поскольку искажается смысл сказки, то на порядок слов почти никто не обращает внимания.

На втором этапе исследования мы изучали степень логической связи (T1). Для этого использовали методы немецких и советских психолингвистов. Проиллюстрируем формулу определения степени логической связи слов (Informationen zu Schulbuchfragen, 1974; Микк, 1975; Микк, 1981):

$$T1 = \frac{2BZ1 + BZ2 + BZ3 - BZ4}{V}$$

Психолингвисты доказали, что между словами может существовать сильная логическая связь (BZ1), при которой слова, их сочетание и порядок слов необратимы; слабая логическая связь (BZ2), при которой возможно изменение последовательности слов; отсутствие логической связи (BZ3), фальшивая логическая связь, т.е. совмещение в одном предложении несоотносимых понятий (BZ4). Степень логичности зависит от пресуппозиции и количества слов в предложении (V).

Например, предложение *Говорят, что жил когда-то в Китае бедный студент* может иметь разный порядок слов: 1) *Говорят, что **когда-то** в Китае жил бедный студент*; 2) *Говорят, что **в Китае** жил когда-то бедный студент*. Выделенные слова могут перемещаться внутри предложения, принципиально не меняя смысла. Однако, слова *говорят* (в начале предложения) и *бедный студент* (в конце предложения) в русском языке имеют закреплённый характер.

В других языках этот закон не всегда действует.

На английском языке это предложение может выглядеть примерно так: *They say that a poor student once lived in China*. Нетрудно заметить, что если такое предложение буквально перевести на русский язык, то на последнем месте будет *не бедный студент*, а *в Китае*. Это искажает смысл предложения: логическое ударение падает на место действия – *в Китае*, а не на главного героя – *бедный студент*. То есть уже в этом предложении многие дети при пересказе демонстрируют слабую логическую связь.

На татарском языке это предложение может выглядеть так: *Кайчандыр Кытайда ярлы студент яшәгән диләр*. То есть в татарском языке трудно подобрать аналог для слова *говорят*: *кайчандыр* в переводе означает *когда-то*, то есть исчезает целая синтаксическая конструкция (главное предложение). Его отсутствие в русском варианте (при переводе с татарского языка) не сильно влияет на смысл, но снижает степень логической связи слов в предложении.

При пересказе русского текста этой сказки на русском языке степень логической связи может выглядеть так:

$$T1 = \frac{2 \times 3 + 3 \times 2 + 0 \times 3 - 0 \times 4}{7} = 1,7$$

К словам с сильной логической связью (BZ1) можно отнести три слова *говорят, бедный студент*; к словам со слабой логической связью (BZ2) можно

отнести тоже три слова *жил когда-то в Китае* (их можно менять местами); слов с отсутствием логической связи (BZ3) и фальшивой логической связью (BZ4) нет, то есть в формуле это нулевые показатели. В предложении семь слов. В результате, степень логической связи (TI) в этом предложении равна 1,7. Аналогично производился анализ других предложений.

Для целого текста сказки эта степень оказалась равной 1,5. Такой показатель оказался нормативным для большинства текстов классической детской литературы.

Использование формулы в сопоставительном анализе позволило установить степень логической связи слов в пересказах детей с русского, английского, татарского, китайского языков (см. табл. 2).

Таблица 2. Степень логической связи слов в пересказах детей

С русского языка	С английского языка	С татарского языка	С китайского языка
1,2	0,6	0,4	0,7

Table 2. The degree of logical connection of words in children's retellings

In retellings from Russian	Retold from English	In retellings from the Tatar language	Retold from Chinese
1,2	0,6	0,4	0,7

Как видим (см. табл. 2), самая высокая степень логической связи в пересказах текстов, изложенных на русском языке (1,2), далее эта степень убывает: пересказ с английского языка – 0,6, с татарского – 0,4, с китайского – 0,7. При этом русский пересказ с китайского языка имеет более высокую степень логической связи (0,7), чем пересказы с английского (0,6) и с татарского (0,4).

Таким образом, русские пересказы китайских текстов выглядят лучше, чем английских и татарских, по наименьшему количеству нарушений в порядке слов и по достаточно высокой степени логической связи. Однако по количеству логических аномалий эти пересказы занимают первое место. Это связано с трудностями перевода с одного языка на другой слов и выражений, имеющих метафорическое значение. В других языках (английском и татарском) эти расхождения менее выражены.

Дискуссии и обсуждения

Методы, кратко описанные в данной статье, имеют исследовательский характер и проиллюстрированы лишь для того, чтобы показать, на какие недостатки связной русской речи детей необходимо обращать внимание в условиях развивающегося многоязычия.

В данной статье подвергается сомнению точка зрения о том, что развитие русской речи (в том числе пресуппозиции) билингвов может проходить по традиционной методике развития связной речи, ориентированной на использование тех же средств обучения, которые практикуются при освоении русской речи русскими детьми (Алиева, 2020). Мы разделяем целостную концепцию речевой деятельности в лингвopsихологической трактовке, предполагающей рассмотре-

ние предмета, средств, способов и механизмов осуществления этой деятельности (Зимняя, 2010). То есть развитие речи в многоязычной среде имеет свою специфику и должно осуществляться при помощи средств, способов и механизмов, учитывающих специфику многоязычной среды.

Такое важное качество связной речи, как логичность в категориях пресуппозиции и актуального членения еще не до конца осмыслено и методически проработано в современной теории и практике развития речи. К сожалению, именно логичность речи стремительно деградирует у детей в последние годы. Многоязычие здесь играет важную роль и эта роль не всегда положительная. Нужны методические приемы, позволяющие преодолеть интерферентное (отрицательное) влияние второго или третьего языка на русскую речь детей при организации усвоения правильного словопорядка, преодоления логических аномалий, повышения степени логической связи.

Выводы-рекомендации

Дошкольный возраст очень благоприятен для воспитания у детей искусства перевода сказок с одного языка на другой. Дети воспринимают эту деятельность как игру, школьники же чаще всего как тяжелый труд. В процессе игры по пересказу сказок на другом языке дети не учат второй, третий и четвертый языки, они их просто впитывают, как губка, и получают удовольствие от общения с носителями этих языков. Поэтому переводческую деятельность детей нельзя превращать в занятие или в работу, она должна быть игрой, интересной и захватывающей.

При переводе сказок с иностранного языка на русский необходимо обращать внимание на сегментацию (синтаксическое членение) тема-рематических отношений (тему - «данное» и рему - «новое») в двух языках.

В лингвистике надо разделять понятия разных пресуппозиций как фоновых знаний (которые могут неблагоприятно влиять на понимание и речь на втором языке, например, при восприятии и воспроизведении идиом или тропов) и тема-рематических несоответствий в разных языках, которые также могут вызывать непонимание и речевые ошибки (Шелестюк, 2019). Лингвистам это надо доказывать при анализе контрастивных особенностей разных языков. Воспитателям же детских садов надо заниматься методикой усвоения правильных образцов пресуппозиции.

Логическая аномалия может быть разной (одна в содержании, другая в выражении – в форме пересказа). Надо признать, что связанные с логичностью понятия *пресуппозиция*, *темарематическая организация высказывания*, *связность речи*, не являются тождественными понятиями: они связаны с разными областями логики, лингвистики, лингвометодики. Однако, наш опыт показывает, что в условиях многоязычия работа над пресуппозицией как важнейшим компонентом логичности речи должна иметь комплексный и интегративный характер. В конечном счете воспитателю не важно, к какой области знания относится то или иное понятие. Важно, чтобы ребенок запомнил правильные образцы

пресуппозиции: они влияют на порядок слов в предложении, на связность и логичность речи.

Преодоление логических аномалий требует развития образных представлений, ассоциативного мышления. Поэтому важную роль играет работа с иллюстрациями, музыкальными произведениями, цифровыми ресурсами, обеспечивающими сказочную атмосферу общения.

Поскольку логическая аномалия на практике больше характерна для переведенного текста (в нашем случае – русского), при освоении текста сказки необходимо использовать приемы транспозиции (положительного переноса сходных явлений с одного языка на другой) и приемы преодоления интерференции (усвоения русского порядка слов, преодоления логических аномалий путем сравнительного анализа синтаксических и образных средств).

Такая работа в условиях многоязычия положительно влияет на развитие синтаксического строя речи детей, степень логической связи слов в предложениях, на качество связной речи и развитие социально-коммуникативных, когнитивных, регуляторных функций.

Литература

- Алиева, М.А. (2020). Средства развития связной русской речи у детей-билингвов на уроках русского языка // Педагогический журнал. Т. 10. № 1А. 602-608. DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.135
- Арутюнова, Н.Д. (1973). Понятие пресуппозиции в лингвистике. // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. Т. XXXII, вып. 1. 84-89.
- Березина, А.В., Колосова, Е.А. (2021). Роль чтения в развитии личности ребенка: материалы межвузовского круглого стола студентов, аспирантов и молодых ученых. Выпуск 5: [сборник] / Российская государственная детская библиотека; сост.: А. В. Березина; н. ред.: Малахова Н. Г.; ред.: Березина А. В., Колосова Е.А. Москва. 120.
- Богомолова, Е.Н. (2011). Способы обеспечения связности текста в структурно-динамическом рассмотрении (на материале китайских публицистических текстов): дис. ... канд. филол. наук. Москва. 275.
- Бодрова, Е.В. (2014). Основопологающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3-7 лет) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. № 2. 217-219.
- Валгина Н. С. Теория текста. Москва: Логос, 2004. 23-36.
- Веракса, Н.Е., Веракса, А.Н. (2012). Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 336.
- Веракса, Н.Е., Айрапетян, З.В., Бухаленкова, Д.А., Гаврилова, М.Н., Тарасова, К.С. (2022). Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка // Экспериментальная психология. Том 15. № 1. 122-138. DOI: 10.17759/exppsy.2022150108
- Ган, Бай (2020). Культурологическая пресуппозиция в рекламных текстах на русском и китайском языках. // Мир лингвистики и коммуникации: научный журнал. № 3. 160-169.
- Головкина, С.Х., Смольников, С.Н. (2006). Лингвистический анализ текста. Вологда. 23-34.
- Головенко, Ю.А. (1975). О лингвистическом статусе пресуппозиции. В сб.: Проблемы семантического синтаксиса. Лингвистическая пресуппозиция. Пятигорск. 53-64.
- Гонзина, Н.М. (1983). Семантические и коммуникативно-стилистические характеристики обособленной конструкции. // Автореф. ... дисс. канд. филол. наук. Ленинград. 20.

- Гринфилд, П.М. (1984). Информативность, пресуппозиция и семантический выбор в однословных высказываниях. // В кн.: Психолингвистика. Москва. 208-220.
- Гришечкина, Г.Ю. (2013). Языковые средства передачи логико-смысловых отношений в русских, английских и французских научно-популярных книгах. // Вопросы когнитивной лингвистики. 80-82.
- Дмитриева, Т.П. (2010). Система смысловых отношений в предложении // Полилингвистичность и транскультурные практики. 33-35.
- Замалетдинов, Р.Р. (2017). Сопоставительная грамматика русского и татарского языков. Морфология / авт.-сост.: Р.Р. Замалетдинов, М.Р. Саттарова, С.С. Сафонова, О.А. Чупрякова, З.Ф. Юсупова; под ред. проф. Р.Р. Замалетдинова. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 180.
- Зимняя, И.А. (2010). Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: МОДЭК. 432.
- Иванов, Н.В. (2009). Актуальное членение предложения: на пути к новой парадигме теории / Н.В. Иванов // Проблемы и перспективы развития лингвистики, межкультурной коммуникации и лингводидактики. Вып. 3. Сборник научных статей по материалам Международной конференции «История и теория языка. Принципы преподавания иностранных языков». Т. 1. Москва: Резонанс. 12-34.
- Иванова, М.К. (2021). Развитие когнитивных способностей и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста: монография / М.К. Иванова, М.И. Дедюкина. Киров: Изд-во МЦИТО. 127.
- Лосева, Л.М. (1980). Как строится текст. Москва: Просвещение. 14-26.
- Лурия, А.Р. (1979). Язык и сознание. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 12-24.
- Микк, Я.А. (1975). Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. № 3. 147-155.
- Микк, Я.А. (1981). Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. Москва: Просвещение. 119.
- Нечаева, О.А. (1975). Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). // Дисс. ... д-ра филол. наук. Москва. 410.
- Пирс, Ч.С. (2001). Элементы логики. *Grammatica speculativa*. Семиотика. Антология / Под ред. Ю.С. Степанова. Москва. 178-180.
- Савенко, А.С. (2023). Синтаксис словосочетания и простого предложения : учебно-методическое пособие / А.С. Савенко ; Томский государственный педагогический университет. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета. 130.
- Ситдикова, Ф.Б. (2007). Способы передачи имплицитной информации в татарском литературном языке. // Дисс. ... канд. филол. наук. Казань. 20-56.
- Кормилицына, М.А. (2003). Семантически осложненное (полипропозитивное) простое предложение в устной речи. / М.А. Кормилицына; под ред. О.Б. Сиротининой. Москва: Едиториал УРСС. 149.
- Третьякова, Е.А. (2012). Аномалии в оригинальном и переводном художественном тексте. // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Вып. 3. 172-177.
- Улзытуева, А.И. (2011). Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6. 127-132.
- Фатхулова, Д.Р. (2007). Характеристика внутритекстовых связей // Вестник Челябинского государственного университета. 148-152.
- Чао, С. (2023). *Математическая логика: применение метода формализации [Математическая логика: приложения метода формализации] (на китайском языке)*. Пекин: Препринт. 15-28.
- Чжун, Цзиньвэнь. (2010). О народной литературе. Пекин: Изд-во Гаоцзи Цзяоюй. 250 с.
- Шелестюк, Е.В. (2019). Проблемы двуязычия и трехязычия (на примере языковой ситуации в Индии). // Вестник Челябинского государственного университета. № 10 (432). Филологические науки. Вып. 118. 205-215. DOI 10.24411/1994-2796-2019-11029

- Щетинина, В.В. (2018). Психолого-педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности / В.В. Щетинина // Научное отражение. N 3 (13). 31–36.
- Ян, Цюли. (2013). Обращение к итогу исследований в течение последних 30 лет в области китайских народных сказаний (на примере работ в области публицистики). Сянтань: Изд-во Сянтаньского университета, 2013. 549.
- Fillmore, Ch. (1969). Types of Lexical Information / Ch. Fillmore // Studies in Syntax and Semantics. Dordrecht, (Holland), Reidel. 109-137.
- Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). Berlin. 12-78.
- Miller, S.A. (2009). Children's understanding of second-order mental states // Psychological Bulletin. Vol. 135. 749–773.
- Viana, K.M., Zambrana, I.M., Karevold, E.B., Pons, F. (2019). Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination // Cognition & emotion. Vol. 6. 1-8.

6.2. Формирование культурно-исторических понятий в детской многоязычной среде*

Формирование культурно-исторических понятий всегда связано с исторической памятью: если в памяти нет событий, связанных с героическим прошлым членов семьи, с важными событиями в жизни страны, родины, то сформировать понятия об этих событиях очень трудно. Л. С. Выготский в своих лекциях говорил, что «есть материал, который требует заучивания и повторений, и есть материал, который запоминается сразу; ведь нигде никто никогда не пытался заучивать решения арифметических задач. Достаточно один раз понять ход решения, для того чтобы в дальнейшем иметь возможность эту задачу решить» [1, с. 588]. Так и с культурно-историческими понятиями: они не станут достоянием исторической памяти детей, пока воспитанники не поймут логику событий, имевших особое культурно-историческое значение для его семьи или для всей страны. Эта логика помогает сформировать определенные представления о поведении людей, переживших эти события, понятия о патриотизме и гражданской ответственности, о героизме и предательстве, о добре и зле, правдивости и лживости, о любви к большой и малой родине.

Воспитание у детей патриотизма и гражданской ответственности красной нитью проходит через Федеральную образовательную программу дошкольного образования (ФОП ДО) [9]. Например, для старшего дошкольного возраста в области формирования основ гражданственности и патриотизма в программе сформулировано положение о том, что «педагог воспитывает патриотические и интернациональные чувства, уважительное отношение к нашей Родине – России. Знакомит детей с признаками и характеристиками государства с учетом возрастных особенностей восприятия ими информации (территория государства и его границы, столица и так далее). Рассказывает, что Россия – самая большая страна

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. и др. Формирование культурно-исторических понятий в детской многоязычной среде. // Журнал «Новое в психолого-педагогических исследованиях». 2025. № 1.

мира и показывает на глобусе и карте. Расширяет представления о столице России – Москве и об административном центре федерального округа, на территории которого проживают дети. Знакомит с основными положениями порядка использования государственной символики (бережно хранить, вставлять во время исполнения гимна страны). Обогащает представления о том, что в нашей стране мирно живут люди разных национальностей, воспитывает уважение к представителям разных национальностей, интерес к их культуре и обычаям» [9, с. 26].

В современных дошкольных учреждениях формирование культурно-исторических понятий на русском языке осложнено развивающейся многоязычной средой. Например, в Татарстане одни дети могут хорошо говорить сразу на трех-четырех языках (русском, татарском, английском и даже китайском), другие не могут говорить нормально ни на одном языке, путают содержание понятий разных языков и культур. Если в семье сохраняется особая главенствующая роль родного языка (и национально-культурных ценностей), то в садике с многонациональным контингентом это не всегда возможно: воспитатели говорят на одном (чаще русском или татарском) языке, дети – на другом (например, узбекском, чувашском, удмуртском, иногда китайском или английском) языках. В результате у детей развивается смешанное двуязычие, когда законы одного языка подвергаются интерференции, то есть отрицательно влияют на законы другого языка, плохо отражаются на формировании культурно-исторических представлений, на осмыслении понятий, связанных с проявлением патриотизма и гражданственности. Поэтому такие культурно-исторические понятия, как *Родина*, *Великая Отечественная война*, *День Победы*, *Герой Советского Союза*, *Герой России* и др. часто получают в многоязычной детской среде искаженное толкование или отсутствуют совсем.

Исследователи билингвизма в России [3; 4; 10; 11; 14] и за рубежом [12; 13; 15; 17] тоже обращают внимание на социокультурный контекст развития двуязычия, на разные условия поддержки монолингвов и билингвов. Однако выявленные ими условия больше носят констатирующий и психолингвистический характер и почти не связаны с разработкой и реализацией педагогических приемов формирования у билингвов каких-либо понятий, особенно понятий культурно-исторического, патриотического характера.

Проблема обусловлена тем, что нехватка педагогических (в том числе методических) приемов формирования культурно-исторических понятий в многоязычной среде негативно влияет не только на развитие речи, но и на воспитание патриотизма, основ гражданского поведения у детей-билингвов.

Отсюда *цели* научно-методического поиска у нас были связаны с проведением диагностики уровня владения билингвами русскими понятиями и с определением на этой основе эффективных приемов формирования культурно-исторических понятий патриотического характера.

Методика исследования содержит адаптированные для анализа устной речи дошкольников психолингвистические процедуры анализа, связанные с оптимизацией понимания текста [3; 4; 16; 18].

Исследование

Исследование уровня владения билингвами русскими понятиями проводилась исследовательской группой Казанского федерального университета на базе дошкольных учреждений Республики Татарстан в 2023-2024 гг.

В педагогическом эксперименте дошкольникам читались рассказы о Великой Отечественной войне. Затем рассказы обсуждались и детям предлагалось сделать свободный пересказ на русском языке.

Понятийный уровень пересказов был проанализирован у 743 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), из них 360 детей – дети, свободно говорящие на русском языке, 383 – свободно говорящие на татарском языке.

При анализе пересказов были использованы математические методы немецких и советских психолингвистов [3; 4; 16; 18]. Для определения понятийного уровня пересказов детей была использована формула:

$$T_{bn} = \frac{100 \times (B + B1 + 2B2 + 3B3)}{GWZ \times GWZ}$$

Здесь T_{bn} – понятийный уровень предложения; GWZ – общее число слов в предложении; B – общее число понятий; $B1$ – общеизвестные понятия; $B2$ – специальные понятия, образованные из обиходных; $B3$ – малоизвестные специальные понятия.

Проиллюстрируем методику анализа понятийного уровня на примере рассказа Льва Кассиля «Памятник советскому солдату» [8].

Текст 1.

Памятник советскому солдату

Долго шла война. Начали наши войска наступать по вражеской земле. Фашистам уже дальше и бежать некуда. Засели они в главном немецком городе Берлине.

Ударили наши войска на Берлин. Начался последний бой войны. Как ни отбивались фашисты – не устояли. Стали брать солдаты Советской Армии в Берлине улицу за улицей, дом за домом. А фашисты всё не сдаются.

И вдруг увидел один солдат наш, добрая душа, во время боя на улице маленькую немецкую девочку. Видно, отстала от своих. А те с перепугу о ней забыли... Осталась бедняга одна-одинёшенька посреди улицы. А деваться ей некуда. Кругом бой идёт. Изо всех окон огонь полыхает, бомбы рвутся, дома рушатся, со всех сторон пули свистят. Вот-вот камнем задавит, осколком пришибёт... Видит наш солдат – пропадает девчонка... «Ах ты, горюха, куда же тебя это занесло, неладную!...»

Бросился солдат через улицу под самые пули, подхватил на руки немецкую девочку, прикрыл её своим плечом от огня и вынес из боя.

А скоро и бойцы наши уже подняли красный флаг над самым главным домом немецкой столицы.

Сдались фашисты. И война кончилась. Мы победили. Начался мир.

И построили теперь в городе Берлине огромный памятник. Высоко над домами, на зелёном холме стоит богатырь из камня – солдат Советской Армии. В одной руке у него тяжёлый меч, которым он сразил врагов-фашистов, а в другой – маленькая девочка. Прижалась она к широкому плечу советского солдата. Спас её солдат от гибели, уберёг от фашистов всех на свете детей и грозно смотрит сегодня с высоты, не собираются ли злые враги снова затеять войну и нарушить мир. (*Лев Кассиль*).

После прочтения рассказа было проведено обсуждение, разъяснение понятий *война, вражеская земля, фашисты, Берлин* и др.

Перед работой над пересказами каждое предложение текста писателя было просчитано по указанной выше формуле.

РАСЧЕТ

Долго шла война.

$GWZ = 3, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 22,2$

Начали наши войска наступать по вражеской земле.

$GWZ = 7, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 4,08$

Фашистам уже дальше и бежать некуда.

$GWZ = 6, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 5,5$

Засели они в главном немецком городе Берлине.

$GWZ = 7, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 4,08$

В среднем по первому абзацу $T_{bn} = 8,9$.

И т.д.

Здесь (и далее) жирным шрифтом выделены понятия, которые требуют в условиях многоязычия разъяснения: $B1$ – общеизвестные понятия; $B2$ – специальные понятия, образованные из обиходных; $B3$ – малоизвестные специальные понятия.

Как видим, в начале текста (в первом абзаце) использованы только $B1$ – общеизвестные понятия. При этом $B2$ – специальные понятия, образованные из обиходных, и $B3$ – малоизвестные специальные понятия – отсутствуют (или равны 0).

В результате понятийный уровень первого абзаца $T_{bn} = 8,9$.

При анализе всего текста установлено, что $T_{bn} \approx 9,5$, то есть понятийный уровень оригинального текста Льва Кассиля равен примерно 9,5.

При подготовке детей к пересказу были использованы фотографии из интернет-ресурсов (см. рис. 1).

Фотографическая наглядность оказалась для детей более убедительной, чем традиционные иллюстрации детских художников. Воспитатели обращали внимание детей на детали, которые передавали тревожную атмосферу времен

Великой Отечественной войны, непоколебимый дух советского народа, героизм и самоотверженность солдат. Это позволило обеспечить наглядность обсуждаемой темы и творческий подход к пересказу.



Possible underground Nazi nukes factory discovered (1939) 1945

By Fox News Published Jan. 2, 2015, 9:25 a.m. ET



16 апреля – начало штурма советскими войсками столицы фашисткой Германии - Берлина (1945)



Монумент «Вóин-освободитель» в Трептов-парке в Берлине. Скульптор Е.В. Вучетич, архитектор Я.Б. Белопольский, художник А.А. Горпенко, инженер С.С. Валериус

Рис. 1. Коллаж из фото, размещенных в Интернете

Используя фотографии (см. рис. 1), дети описали Берлин до войны и после разгрома фашистов, обратили внимание на одухотворенное лицо девушки-регулировщицы, показывающей нашим войскам дорогу на Берлин, монумент Воину-освободителю и др. В результате пересказы детей обогатились новыми красками, приобрели индивидуальный стиль и творческую окраску.

При этом пересказы детей записывались, видеозаписи анализировались экспертами и инструментами нейросети.

Результаты анализа представлены в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1. Средние показатели понятийного уровня русских пересказов детей старшего дошкольного возраста (по тексту 1)

1.	Оригинальный текст 1	9,5
2.	Пересказы детей, говорящих на русском языке	7,5
3.	Пересказы детей, говорящих на татарском языке	5,3

Как видим, если признать оригинальный текст писателя эталоном, понятийный уровень которого равен 9,5, то пересказы детей, говорящих на русском языке, составляют 7,5, а пересказы дошкольников, говорящих на татарском языке, еще ниже – 5,3.

Результаты анализа (см. табл. 1) позволили сделать вывод о том, что необходимо продолжить работу не только по диагностике и мониторингу понятийного уровня, но и работу по интерпретации и освоению этих понятий на русском языке.

Для этого был использован текст 2 [5; 6].

Текст 2.

Муса Джалиль на войне

Муса Джалиль – известный татарский поэт. Во время Великой Отечественной войны был фронтовым корреспондентом.

Попал в плен к фашистам. Фашисты хотели заставить его служить Германии. Но Муса Джалиль не стал предателем.

В 1944 г. в Берлинской тюрьме Моабит он был казнен вместе со своими товарищами. Однако его Моабитская тетрадь дошла до нас. О подвиге поэта узнал весь мир.

После войны ему было присвоено звание Героя Советского Союза. *(По материалам публицистической печати).*

При чтении и обсуждении текста использовался коллаж из фотографий, посвященных известному татарскому поэту (см. рис. 2). Воспитатели разъясняли слова, не очень понятные детям, рассказывали о жизни и творчестве Мусы Джалиля, читали его стихотворения.

Предварительно был проведен экспертный анализ рассказа.

РАСЧЕТ

Муса Джалиль – известный татарский поэт.

GWZ = 5, B = 2, B1 = 0, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 8

Во время Великой Отечественной войны был фронтовым корреспондентом.

GWZ = 8, B = 2, B1 = 0, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 3,1

Попал в плен к фашистам.

GWZ = 5, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 12

Фашисты хотели заставить его служить Германии.

GWZ = 5, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 8

Но Муса Джалиль не стал предателем.

GWZ = 6, B = 1, B1 = 0, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 2,7

В среднем Tbn = 6,76

И т.д.

При анализе всего текста установлено, что Tbn $\approx$ 6,5, то есть понятийный уровень текста 2 равен примерно 6,5. Примерно – потому что одни и те же понятия у одних детей вызывают затруднения, у других – нет: в условиях татарско-русского двуязычия Tbn $\approx$ 6,5, а в условиях марийско-русского двуязычия Tbn $\approx$ 5,5, узбекско-русского Tbn $\approx$ 4,5 и т.д.

При подготовке детей к пересказу был использован рис. 2 (Коллаж из фото, размещенных в Интернете).

Толкование понятий сопровождалось рассказами воспитателей о творчестве Мусы Джалиля, о памятнике поэту в Казани, о картине художника Х.А. Якупова «Перед приговором» и т.д.

Результаты анализа представлены в таблице 2 (см. табл. 2).

Таблица 2. Средние показатели понятийного уровня русских пересказов детей старшего дошкольного возраста (по тексту 2)

1.	Оригинальный текст 2	6,7
2.	Пересказы детей, говорящих на русском языке	8,5
3.	Пересказы детей, говорящих на татарском языке	7,3

Как видим, ситуация изменилась (см. табл. 2).

Понятийный уровень пересказов детей стал выше понятийного уровня оригинала: в пересказах детей, говорящих на русском языке, он стал 8,5, а у детей, говорящих на татарском, – 7,3.

Дети стали употреблять новые слова – понятия, услышанные ими в рассказах воспитателей (по фотографиям на рис. 2).



Муса Джалиль, скульптор В. Е. Цигаль и архитектор Л. Г. Голубовский



Художник Х.А. Якупов «Муса Джалиль. Перед приговором».

Рис. 2. Коллаж из фото, размещенных в Интернете

Полученные результаты позволили сделать вывод о необходимости продолжения работы в этом направлении и расширении ее поликультурного контекста.

Для этого был составлен текст 3 [2].

Текст 3.

Мао Аньин – участник Великой Отечественной войны

Мао Аньин – сын Мао Цзэдуна. Мао Цзэдун – основатель Китайской Народной Республики. Сын руководителя Китая во время Великой Отечественной войны жил в Советском Союзе. Мао Аньин долго просился на фронт.

Наконец в 1942 г. ему разрешили идти воевать вместе с русскими солдатами. После военной подготовки Мао Аньин стал офицером-танкистом. Освобождал Польшу и Чехословакию. Дошел до Берлина. Был награжден орденом Красной Звезды и медалью «За боевые заслуги».

В конце войны в 1945 г. был направлен на восточный фронт. Там он воевал вместе с русскими солдатами против японских захватчиков. После их разгрома вернулся в Китай.

В 1950 г. Мао Аньин снова отправился воевать, теперь уже за свободу Северной Кореи. К этому времени он стал генералом. Однако через месяц Мао Аньин погиб от взрыва американской бомбы.

Сейчас мы помним Мао Аньина как скромного человека и настоящего патриота Китая, России и Северной Кореи. *(По материалам публицистической печати).*

Здесь также был проведен экспертный анализ (расчет понятийного уровня) текста.

РАСЧЕТ

Мао Аньин – сын Мао Цзэдуна.

$GWZ = 5, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 12$

Мао Цзэдун – основатель Китайской Народной Республики.

$GWZ = 6, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 8,3$

Сын руководителя Китая во время Великой Отечественной войны жил в Советском Союзе.

$GWZ = 11, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 2,4$

Мао Аньин долго просился на фронт.

$GWZ = 6, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. T_{bn} = 2,5$

В среднем $T_{bn} = 6,3$.

И т.д.

При анализе всего текста установлено, что $T_{bn} \approx 6,5$, то есть понятийный уровень текста 3 равен примерно 6,5.

При чтении и обсуждении текста использовался коллаж из фотографий, посвященных китайскому воину-интернационалисту (см. рис. 3).



Фото. Мао Цзэдун и его сын Мао Аньин



Фото. Мао Аньин на войне

Рис. 3. Коллаж из фото, размещенных в Интернете

Воспитатели разъясняли слова, непонятные детям, рассказывали о жизни Мао Аньин в Китае и в Советском Союзе, о его боевых походах в Европе и на Дальнем Востоке. Толкование понятий сопровождалось рассказами воспитателей о жизни Мао Аньин, о дружбе России и Китая, о том, что в Казани проходила встреча руководителей двух стран и сейчас в Татарстане учится почти 2600

китайских студентов, во многих детских садах с их помощью изучается китайский язык и т.д.

Затем дошкольники делали творческие пересказы текста.

Эксперты проводили анализ пересказов при помощи математических подсчетов и инструментов нейросети.

Результаты анализа представлены в таблице 3 (см. табл. 3).

Таблица 3. Средние показатели понятийного уровня русских пересказов детей старшего дошкольного возраста (по тексту 3)

1.	Оригинальный текст 3	6,5
2.	Пересказы детей, говорящих на русском языке	9,8
3.	Пересказы детей, говорящих на татарском языке	9,7

Как видим, понятийный уровень пересказов тоже немного повысился (см. табл. 3). В пересказах детей, говорящих на русском языке, он стал 9,8, а у детей, говорящих на татарском, – 9,7.

Однако при анализе пересказов было замечено, что дошкольники слабо владеют понятием *Родина*.

Для продолжения работы в этом направлении был составлен текст 4 [7].

Текст 4.

Мы всегда гордились и будем им гордиться: история Героя России Дамира Исламова

Сегодня имя Героя России Дамира Исламова из Татарстана знакомо каждому жителю республики. **Дамир Исламов** отдал жизнь за Родину. Его имя навсегда вошло в историю страны. Дамиру присвоили звание Героя России посмертно.

Танк Дамира Исламова штурмовал позиции украинских нацистов. На их пути оказались сразу пять вражеских танков. Дамиру и его товарищам удалось уничтожить четыре из них, но пятый нанес по российскому танку смертельный удар – весь экипаж танка погиб. (По материалам «Татар-информ»).

*Сегодня имя **Героя России** Дамира Исламова из Татарстана знакомо каждому жителю республики.*

GWZ = 12, B = 2, B1 = 0, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 1,4

***Дамир Исламов** отдал жизнь за **Родину**.*

GWZ = 6, B = 1, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 2,7

*Его имя навсегда вошло **в историю страны**.*

GWZ = 7, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 4

*Дамиру присвоили звание **Героя России посмертно**.*

GWZ = 6, B = 2, B1 = 1, B2 = 0, B3 = 0. Tbn = 5,5



Рис. 4. Коллаж из фото Татар-информ

В совокупности по всем предложениям $T_{\text{вп}} = 3,4$.

При анализе текста 4 установлено, что $T_{\text{вп}} \approx 4$, то есть понятийный уровень текста 4 равен примерно 4.

При подготовке детей к пересказу был использован рис. 4 (см. рис. 4. Коллаж из фото, размещенных в Интернете). Воспитатели рассказывали о родине Дамира Исламова – большой и малой, о его семье, о его учебе в Казанском танковом училище, о его участии в Специальной военной операции и героическом подвиге.

Результаты анализа свободных (творческих) пересказов детей представлены в таблице 4 (см. табл. 4).

Таблица 4. Средние показатели понятийного уровня русских пересказов детей старшего дошкольного возраста (по тексту 4)

1.	Оригинальный текст 4	4
2.	Пересказы детей, говорящих на русском языке	10,7
3.	Пересказы детей, говорящих на татарском языке	10,5

Как видим, понятийный уровень пересказов повысился до 10 (см. табл. 3) несмотря на то, что в исходном тексте $T_{bn} \approx 4$. В пересказах детей, говорящих на русском языке, T_{bn} стал 10,7, а у детей, говорящих на татарском, – 10,5.

Пересказы детей приобрели свободный характер, стали более богатыми по содержанию и разнообразию примеров. Дошкольники активно рассказывали о героизме земляков и о проявлении патриотизма в военной и гражданской жизни.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по семантизации (толкованию) понятий культурно-исторического характера убеждает в необходимости системной работы над новыми словами при знакомстве старших дошкольников с рассказами о событиях, имеющих прямое отношение к исторической памяти, к формированию национально-культурного кода.

Дискуссии и обсуждения

Вопросы повышения эффективности семантизации культурно-исторических понятий на русском языке у старших дошкольников всегда вызывали интерес у педагогов, связанных с двуязычной или многоязычной средой. В передовом педагогическом опыте эти вопросы обычно решались локально, то есть применительно только к условиям татарско-русского двуязычия или только к условиям чувашско-русского двуязычия и т.д. Выход на типовую методику имел крайне ограниченный характер.

Психолингвисты тоже проявляли внимание к трудностям субъектной самореализации (в том числе коммуникативной) в условиях билингвизма. Однако выводы психолингвистического характера не получали развития в дидактических решениях [10; 11; 12]. Поэтому сейчас для формирования патриотизма, исторической памяти у детей дошкольного возраста необходимо развивать методические процедуры освоения культурно-исторических понятий.

Психолингвистические процедуры определения понятийного уровня текста применялись немецкими и советскими психолингвистами для оценки сложности и доступности дидактических материалов [3; 4; 16]. В нашем исследовании они были использованы для анализа не только текстов для чтения, но и текстов, полученных в результате пересказа. Эти процедуры носят исследовательский характер и рекомендуются психологам, методистам, магистрам, занимающимся изучением речевой деятельности дошкольников. При помощи этих методик можно определить понятийный уровень связной речи детей и наметить стратегии развития речи в билингвальных условиях.

Воспитателям же рекомендуется использовать не только педагогические приемы (приемы организации наглядно-иллюстративного сопровождения рассказов, создания проблемных ситуаций по содержанию текстов или сюжетно-ролевой деятельности по оформлению рисунков и обращений солдатам), но и методические приемы по освоению культурно-исторических понятий (приемы чтения, обсуждения текста, анализа содержания, семантизации – толкования значений слов и др.).

Выводы-рекомендации

Результаты исследования уровня владения двуязычными детьми русскими понятиями показали, что при организации знакомства дошкольников с произведениями патриотического характера они осваивают эти понятия неполноценно или не осваивают совсем: понятийный уровень детских пересказов ниже понятийного уровня исходного текста (текста для чтения и пересказа) (см. табл. 1).

В связи с этим рекомендуется:

- проводить мониторинг понятийного уровня связной речи старших дошкольников;
- своевременно определять эффективные приемы формирования у них культурно-исторических понятий;
- в процессе формирования понятий культурно-исторического характера учитывать разные условия развивающегося билингвизма (и полилингвизма);
- широко использовать приемы семантизации русских понятий с опорой на реальную фотографическую (не детскую рисованную) наглядность;
- наполнять содержание работы над текстами и новыми словами (понятиями) патриотическим смыслом.

Литература

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. - 1136 с.
Vygotsky, L. S. Psychology of human development. - M.: Smysl Publishing House; Eksmo Publishing House, 2005. - 1136 s.
2. Мао Аньин: как сын Мао Цзэдуна воевал в РККА во время Великой Отечественной войны. [Электронный ресурс] URL <https://dzen.ru/a/YoIKdybGAV4htdDf?ysclid=m4aqlsxv8h861954408> (Дата обращения 12.12.2024).
Mao Anying: How Mao Zedong's Son Fought in the Red Army During the Great Patriotic War. [Electronic resource] URL <https://dzen.ru/a/YoIKdybGAV4htdDf?ysclid=m4aqlsxv8h861954408> (Accessed 12.12.2024).
3. *Микк, Я. А.* Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 147-155.
Mikk, Ya. A. Methodology for measuring text difficulty // Questions of Psychology. - 1975. - No. 3. - S. 147-155.
4. *Микк, Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. - Москва: Просвещение, 1981. - С. 119-123.
Mikk, J. A. Optimization of the complexity of educational text: to help authors and editors. - Moscow: Prosveshchenie, 1981. - S. 119-123.

5. Михайлова, Е. Н. Муса Джалиль. Жизнь и судьба. [Электронный ресурс] URL <https://urok.1sept.ru/articles/649628> (Дата обращения 12.12.2024).
Mikhailova, E. N. Musa Jalil. Life and destiny. [Electronic resource] URL <https://urok.1sept.ru/articles/649628> (Access date 12/12/2024).
6. Мустафин, Рафаэль. Жизнь как песня. - М.: Детская литература, 1987. - С. 12-27.
Mustafin, Rafael. Life as a Song. - M.: Children's Literature, 1987. - S. 12-27.
7. Мы всегда гордились и будем им гордиться: история Героя России Дамира Исламова. «Татар-информ» о Дамире Исламове. [Электронный ресурс] URL <https://www.tatar-inform.ru/news/igral-v-tankovy-i-biatlon-i-sobiral-dvigatel-tanki-istoriya-geroya-rossii-damira-islamova-5914669> (Дата обращения 12.12.2024).
We have always been proud of him and will be proud of him: the story of Hero of Russia Damir Islamov. Tatar-inform about Damir Islamov. [Electronic resource] URL <https://www.tatar-inform.ru/news/igral-v-tankovy-i-biatlon-i-sobiral-dvigatel-tanki-istoriya-geroya-rossii-damira-islamova-5914669> (Accessed 12.12.2024).
8. Рассказы для дошкольников о войне 1941-1945 гг. [Электронный ресурс] URL <https://nsportal.ru/detskii-sad/hudozhestvennaya-literatura/2022/05/09/rasskazy-dlya-doshkolnikov-o-velikoy> (Дата обращения 12.12.2024).
Stories for preschoolers about the war of 1941-1945. [Electronic resource] URL <https://nsportal.ru/detskii-sad/hudozhestvennaya-literatura/2022/05/09/rasskazy-dlya-doshkolnikov-o-velikoy> (Accessed 12.12.2024).
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. УТВЕРЖДЕНА приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. N 1028. [Электронный ресурс] URL ds-ryabinka-barsovo-r86.gosweb.gosuslugi.ru (Дата обращения 12.12.2024).
Federal educational program for preschool education. APPROVED by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 25, 2022 N 1028. [Electronic resource] URL ds-ryabinka-barsovo-r86.gosweb.gosuslugi.ru (Accessed 12.12.2024).
10. Хотинец, В. Ю., Сальнова, С. А. Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. - 2020. - Т. 17. - № 3. - С. 412-425. - doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425
Khotinets, V. Yu., Salnova, S. A. Executive Functions and their connection with the development of speech in Russian in bilingual and monolingual children // Vestn. RUDN University Ser. Psychology and pedagogy. - 2020. - T. 17. - No. 3. - S. 412-425. - doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425
11. Шайгерова, Л. А., Шилко, Р. С., Зинченко, Ю. П. Двухязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования // Национальный психологический журнал. - 2019. - № 1. - С. 3-15. - doi: 10.11621/npj.2019.0101
Shaigerova, L. A., Shilko, R. S., Zinchenko, Yu. P. Bilingualism and multilingualism as an interdisciplinary phenomenon: sociocultural context, problems and prospects of research // National Psychological Journal. - 2019. - No. 1. - S. 3-15. - doi: 10.11621/npj.2019.0101
12. Bialystok, E., Craik, F. I. M., Luk, G. Bilingualism: Consequences for mind and brain // Trends in cognitive sciences. - 2012. - Vol. 16. - № 4. - P. 240-250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001
13. Dijkstra, T., van Heuven, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision // Bilingualism: Language and Cognition. - 2002. - Vol. 5. - № 3. - P. 175-197. doi: 10.1017/S1366728902003012
14. Gabdulchakov V. F., Bashinova S. N., Yashina O. V., Taraskina I. V. Integrative Mechanisms for Increasing Efficiency of Educational and Methodological Interaction between Teacher and Student. *Integration of Education*. 2018. 22(2):248-261. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.248-261

15. *Hoshino, N., Thierry, G.* Do Spanish-English Bilinguals have Their Fingers in Two Pies – or is It Their Toes? An Electrophysiological Investigation of Semantic Access in Bilinguals // *Frontiers in psychology*. - 2012. - Vol. 3. - P. 52–57. doi:10.3389/fpsyg.2012.00009
16. *Informationen zu Schulbuchfragen*. - Berlin, 1974. - S. 12-78.
17. *Lindholm-Leary, K.* Dual Language Education Models and Research in Early Childhood Education in the USA // *Handbook of Early Language Education*. Springer International Handbooks of Education / Schwartz M. (Ed.). – Cham: Springer, 2020. – P. 1–23. – doi: 10.1007/978-3-030-47073-9_11-1
18. *Miller, S. A.* Children's understanding of second-order mental states // *Psychological Bulletin*. - 2009. - Vol. 135. - Pp. 749-773.

6.3. Технология адаптации дидактических материалов в условиях билингвизма*

В условиях развивающегося в дошкольных и школьных учреждениях билингвизма (русско-татарского, русско-чувашского, русско-английского, русско-китайского и др.) стала актуальной проблема адаптации дидактических материалов, при помощи которых дети-билингвы осваивают русский язык. К таким материалам относятся в первую очередь сказки народов мира, переведенные на русский язык. Было замечено, что в условиях активного двуязычия (то есть, когда дети думают и говорят преимущественно на родном, а не на русском, языке) плохо воспринимаются и воспроизводятся русские синтаксические конструкции – сложные предложения, причастные и деепричастные обороты, обособленные приложения. Эти трудно переводимые конструкции негативно влияют на развитие русской речи детей 7-9 лет.

Методика развития речи в условиях билингвизма всегда строилась на принципах природосообразности, доступности дидактических материалов¹. Поэтому сказки народов мира для дошкольного, предшкольного и начального образования обычно проходили экспериментальную проверку и адаптировались под уровень понимания детей определенного возраста². Однако, эта адаптация проводилась переводчиками и методистами в основном с учетом возможностей детей, для которых русский язык родной или основной. У нерусских детей сложные предложения, причастные и деепричастные обороты, обособленные приложения и другие конструкции до сих пор вызывают затруднения в понимании и воспроизведении.

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. и др. Технология адаптации дидактических материалов в условиях билингвизма. / Доклад на Седьмом Всероссийском профессорском форуме. 12-14.11.2025.

¹ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. - М.: Издательство ЛКИ, 2010. - 264 с.; Лапошина А.Н. Лингводидактическое обоснование применения автоматической оценки сложности учебного текста в преподавании РКИ. // Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2023. – 189 с.

² Цетлин В. С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. - М.: Педагогика, 1980. - Вып. 1 (35). - С. 30-33; Савенко А.С. Синтаксис словосочетания и простого предложения: учебно-методическое пособие / А.С. Савенко; Томский государственный педагогический университет. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – 128 с.

Мы предположили, что синтаксическая сложность русских предложений в сказках для детей 7-9 лет может быть подвергнута адаптации, то есть упрощению. Эту адаптацию могут проводить самостоятельно педагоги и родители на основе критериев понимания, осмысления, воспроизведения и учета возрастных особенностей детей. Такая адаптация может проходить на подготовительном этапе перед чтением или сразу по ходу чтения сказок детям. Технология должна повлиять на качество пересказов детей, то есть на способность пересказывать текст в соответствии с темой, основной мыслью и правильной синтаксической структурой.

Анализ литературы

Синтаксическая сложность учебного или художественного текста интересует исследователей уже давно¹. Развитие речи они связывали с пониманием языка и осмыслением языковых (в том числе синтаксических) единиц². При этом особое значение придавали процедурам анализа – синтаксического и семантического³.

В последнее время большой интерес вызывает интегрированный семантико-синтаксический анализ, который кладется в основу машинного обучения и активно используется в нейросети⁴. Однако, использование ресурсов нейросети не всегда положительно влияет на развитие речи и мышления детей-билингвов⁵.

Трудность текста как проблема исследуется с разных точек зрения: концентрации информации, понятийной сложности, логичности, синтаксической сложности⁶. При этом синтаксическая сложность исследуется в основном на уровне анализа текста, а не его воспроизведения⁷.

Кетенскими психолингвистами Германии были предложены методические процедуры анализа трудности текста⁸. Эти процедуры активно использовались

¹ Бурцев В.А. Синтаксический разбор сложного предложения и анализ текста: Учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – 113 с.; Вардуль И.Ф. Основы описательной лингвистики (синтаксис и суперсинтаксис). – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 320 с.

² Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Изд-во "Лабиринт". – 1999. – 352 с.; Хомский Н. Язык и мышление. / Перевод с английского Б.Ю. Городецкого / – Москва: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1972. – 123 с.

³ Зильберштейн М.А., Шпаковский Ю.Ф., Невдах М.М. Повышение качества учебной литературы для вузов // Издательское дело и полиграфия: тезисы 76-й науч.-техн. конф. профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (г. Минск, 13-20 февраля 2012 г.) / отв. за издание И. М. Жарский; УО «БГТУ». – Минск: БГТУ, 2012. – С. 89-92.

⁴ Шелманов А.О. Исследование методов автоматического анализа текстов и разработка интегрированной системы семантико-синтаксического анализа. // Дисс. ... канд. техн. наук. – Москва, 2015. – 210 с.

⁵ Криони Н.К., Никин А.Д., Филиппова А.В. Автоматизированная система анализа параметров сложности учебного текста // Технология и организация обучения. – Уфа, 2008. – С. 155-161; Князев М. Ю., Рудалева Е. А. Корпусное исследование влияния регистра на выбор способа оформления сентенциального аканта в русском языке // Русский язык в научном освещении. – 2019. – № 37 (2). – С. 150–186; Габдулхаков В.Ф. Menter-технологии подготовки учителей: монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 159 с.

⁶ Wells J. B., Christiansen M. H., Race D. S., Acheson D. J., MacDonald M. C. Experience and sentence processing: Statistical learning and relative clause comprehension // Cognitive Psychology. 2009. № 58. P. 250–271; Wulff S., Lester N. A., Martinez-Garcia M. A. That-variation in German and Spanish L2 English Language and Cognition. 2014 № 6 (2). P. 271–299; Wydick, Sloan 2019 — Wydick R. C., Sloan A. E. Plain English for lawyers. Sixth edition. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, LLC, 2019. 178 p.

⁷ Gardner et al. 2018 – Gardner S., Nesi H., Biber D. Discipline, level, genre: Integrating situational perspectives in a new MD analysis of university student writing // Applied Linguistics. 2018. Vol. 10 P. 646–674; Eckhardt Fuchs (Inga Niehaus) Almut Stoletzki (2014). / Redaktion Roderich Henrÿ und Wibke Westermeyer. Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Titelbild: Georg-Eckert-Institut. Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach.

⁸ Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). – Berlin. 12-78; Miller, S.A. (2009). Children's understanding of second-order mental states // Psychological Bulletin. Vol. 135. 749-773.

советскими учеными в процессе подготовки школьных учебников¹. В настоящее время делаются попытки адаптировать эти процедуры для анализа текстов самостоятельных высказываний детей².

Возникает вопрос, как построить технологию адаптации (упрощения синтаксической структуры) текста для правильного понимания его двуязычными детьми.

Цель исследования: охарактеризовать методические процедуры определения синтаксической сложности текстов, обосновать технологию адаптации текстов для правильного понимания и воспроизведения их двуязычными детьми.

Методы исследования: методические процедуры анализа синтаксической сложности предложений, выработанные немецкими и советскими психолингвистами; педагогический эксперимент; математическая и статистическая обработка результатов исследования.

Методика исследования

Синтаксическая сложность речи определялась по формуле (The syntactic complexity of speech was determined by the formula)³:

$$Tsk = \frac{1 \times GWZ \times GWZ}{10 \times (S + SA)}$$

Здесь Tsk – синтаксическая сложность (syntactic complexity), S – предложение (sentence), SA – часть предложения в структуре сложного предложения, имеет дополнительные синтаксические конструкции (part of a sentence in the structure of a complex sentence, has additional syntactic constructions), GWZ – количество слов в предложении (number of words in a sentence).

К дополнительным синтаксическим конструкциям относились части сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастные и деепричастные обороты, обособленные приложения, уточняющие словосочетания, вводные предложения и др.

Результаты исследования

Исследование проводилось творческой группой Казанского федерального университета на базе дошкольных и школьных учреждений Республики Татарстан в 2022-2025 гг. Диагностикой речи и педагогическим экспериментом было охвачено 237 детей-билингвов 7-9 лет, 16 педагогов (воспитателей и учителей русского, татарского, английского, китайского языков).

Экспериментальная технология включала несколько этапов:

¹ Микк Я.А. Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 147-155; Проблемы школьного учебника. Вып. 5 «Методы анализа и оценки учебника». - Москва: Просвещение, 1988. - 252 с.

² Габдулхаков В.Ф. Интегративные механизмы повышения эффективности учебно-методического взаимодействия преподавателя и студента / В. Ф. Габдулхаков [и др.] // Интеграция образования. - 2018. - Т. 22. - № 2. - С. 248–261. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.248-261.

³ Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). - Berlin. 12-78; Miller, S.A. (2009). Children's understanding of second-order mental states // Psychological Bulletin. Vol. 135. 749-773.

Первый этап был связан с адаптацией текста – упрощением его синтаксической структуры с использованием формулы Tsk¹ (см. табл. 1, 2, 3, 4). Формула была приспособлена для анализа русскоязычных текстов.

Второй этап – знакомство детей с автором произведения, его портретом, биографией, с основными произведениями (см. рис. 1 и 2).



Рис. 1. Коллаж иллюстраций, посвященных сказке Киплинга «Маугли»

¹ Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). - Berlin. 12-78; Микк Я.А. Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. - 1975. - № 3. - С. 147-155; Проблемы школьного учебника. Вып. 5 «Методы анализа и оценки учебника». - Москва: Просвещение, 1988. - 252 с.



Французский писатель
Шарль Перро (1628-1703).
Сказка «Золушка, или Хрустальная
туфелька», перевод с французского
языка
Тамары Григорьевны Габбе

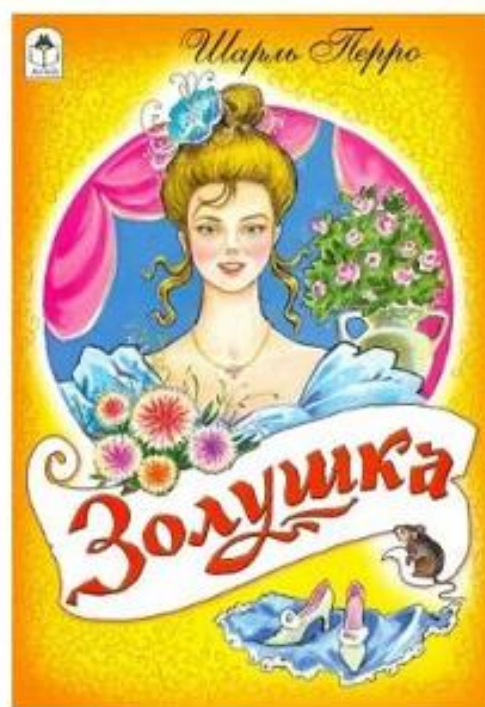


Рис. 2. Коллаж иллюстраций, посвященных сказке Перро «Золушка»

Третий этап – описание и обсуждение иллюстраций (см. рис. 1 и 2), связанных с образами Маугли или Золушки. Формирование наглядно-образных представлений об этих сказочных героях имело принципиальное значение для понимания текста детьми-билингвами.

Четвертый этап – чтение сказки по русскому оригиналу, семантизация (толкование) незнакомых слов и выражений, обсуждение содержания (темы и основной идеи). Определение плана пересказа.

Пятый этап – чтение адаптированного текста, конкретизация плана для пересказа текста.

Шестой этап – пересказ упрощенного текста, коррекция синтаксических недочетов, доработка пересказов по критериям правильности раскрытия темы, основной мысли, построения синтаксической структуры.

Седьмой этап – анализ осложненных конструкций, пересказ оригинального текста со всем набором синтаксических осложнений – использованием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов, обособленных приложений и других синтаксических конструкций.

Покажем методику адаптации текстов на примере отрывков из сказок Киплинга «Маугли»¹ и Перро «Золушка»².

Отрывок из сказки Киплинга Редьярда Джозефа «Маугли»

В Сионийских горах наступил очень жаркий вечер. Отец Волк проснулся после дневного отдыха, зевнул, почесался и одну за другой вытянул свои передние лапы, чтобы прогнать из них остаток тяжести. Волчица Мать лежала, прикрыв своей большой серой мордой четверых барахтавшихся, повизгивавших волчат, а в отверстие их пещеры светила луна. (..)

Синтаксическая сложность определялась по формуле Tsk³ (см. табл. 1).

Таблица 1. Синтаксическая сложность предложений

№	Предложения	Расчет по формуле Tsk	Tsk
1	<i>В Сионийских горах наступил очень жаркий вечер.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)}$	4,9
2	<i>Отец Волк проснулся после дневного отдыха, зевнул, почесался и одну за другой вытянул свои передние лапы, чтобы прогнать из них остаток тяжести.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 22 \times 22}{10 \times (1+2)}$	16,1

¹ Киплинг Редьярд Джозеф. Книга джунглей. – Москва: Изд-во «Алгоритм», 2023. – 576 с.

² Шарль Перро. Золушка или Хрустальная туфелька. / Переводчик: Габбе Тамара Григорьевна. – Москва, 2021. – 44 с.

³ Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). – Berlin. 12-78; Микс Я.А. Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 147-155; Проблемы школьного учебника. Вып. 5 «Методы анализа и оценки учебника». – Москва: Просвещение, 1988. – 252 с.

3	<i>Волчица Мать лежала, прикрыв своей большой серой мордой четверых барахтавшихся, повизгивавших волчат, а в отверстие их пещеры светила луна.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 19 \times 19}{10 \times (1+3)}$	9,025
Средний результат			10

В среднем синтаксическая сложность (Tsk) первого отрывка оказалась равной 10. Это достаточно высокий показатель: эксперименты обнаружили, что для детей-билингвов нормой является показатель от 5 до 7.

При показателях больше 7 дети не могут правильно передавать семантико-синтаксическую структуру предложения: 72% детей не смогли правильно построить пересказ.

Поэтому второе и третье предложения (см. табл. 1) были преобразованы в 6 упрощенных предложений (см. табл. 2). Измененные предложения выделены в таблицах жирным цветом.

Таблица 2. Синтаксическая сложность предложений (после адаптации текста)

№	Предложения	Расчет по формуле Tsk	Tsk
1	<i>В Сионийских горах наступил очень жаркий вечер.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)} = 4,9$	4,9
2	<i>Отец Волк проснулся после дневного отдыха, зевнул, почесался.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 8 \times 8}{10 \times (1+0)} = 6,4$	6,4
3	<i>Одну за другой вытянул он свои передние лапы.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 8 \times 8}{10 \times (1+0)}$	6,4
4	<i>Это помогло ему прогнать из них остаток тяжести.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 8 \times 8}{10 \times (1+0)}$	6,4
5	<i>Волчица Мать лежала.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 3 \times 3}{10 \times (1+0)}$	0,9
6	<i>Она прикрывала своей большой серой мордой четверых барахтавшихся, повизгивавших волчат.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 10 \times 10}{10 \times (1+0)}$	10
7	<i>В отверстие их пещеры светила луна.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 6 \times 6}{10 \times (1+0)}$	3,6
Средний результат			5,5

В среднем синтаксическая сложность (Tsk) преобразованного текста стала равной 5,5. Такой текст был более понятен детям: 88% детей смогли правильно его пересказать.

При анализе отрывка из сказки Шарля Перро «Золушка, или Хрустальная туфелька» было установлено, что Tsk равно 8,55 (см. табл. 3). Показатель не слишком высокий, но по отдельным предложениям дети систематически делали ошибки: второе и десятое предложения по синтаксической сложности имели слишком высокие показатели – 10,6 и 24,3 (см. табл. 3).

Отрывок из сказки Шарля Перро «Золушка, или Хрустальная туфелька»

Жил-был один почтенный и знатный человек. Первая жена его умерла, и он женился во второй раз, да на такой сварливой и высокомерной женщине, какой никто никогда и не видывал.

У нее были две дочери, очень похожие на свою матушку и лицом, и умом, и характером.

У мужа тоже была дочка, добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать. А мать ее была самая красивая и добрая женщина на свете.

И вот новая хозяйка вошла в дом. Тут-то и показала она свой нрав. Все было ей не по вкусу, но больше всего невзлюбила она свою падчерицу. Девушка была так хороша, что мачехины дочери рядом с нею казались еще хуже, чем всегда.

Бедную падчерицу заставляли делать всю самую грязную и тяжелую работу в доме: она чистила котлы и кастрюли, мыла лестницы, убирала комнаты мачехи и обеих барышень – своих сестриц. (...)

Таблица 3. Синтаксическая сложность предложений

№	Предложения	Расчет по формуле Tsk	Tsk
1	<i>Жил-был один почтенный и знатный человек.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 6 \times 6}{10 \times (1+0)}$	3,6
2	<i>Первая жена его умерла, и он женился во второй раз, да на такой сварливой и высокомерной женщине, какой никто никогда и не видывал.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 23 \times 23}{10 \times (1+4)}$	10,6
3	<i>У нее были две дочери, очень похожие на свою матушку и лицом, и умом, и характером.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 16 \times 16}{10 \times (1+2)}$	8,5
4	<i>У мужа тоже была дочка, добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 12 \times 12}{10 \times (1+2)}$	4,8
5	<i>А мать ее была самая красивая и добрая женщина на свете.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 11 \times 11}{10 \times (1+0)}$	12,1
6	<i>И вот новая хозяйка вошла в дом.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)}$	4,9
7	<i>Тут-то и показала она свой нрав.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 6 \times 6}{10 \times (1+0)}$	3,6
8	<i>Все было ей не по вкусу, но больше всего невзлюбила она свою падчерицу.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 13 \times 13}{10 \times (1+2)}$	5,6
9	<i>Девушка была так хороша, что мачехины дочери рядом с нею казались еще хуже, чем всегда.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 15 \times 15}{10 \times (1+2)}$	7,5
10	<i>Бедную падчерицу заставляли делать всю самую грязную и тяжелую работу в доме: она чистила котлы и кастрюли, мыла лестницы, убирала комнаты мачехи и обеих барышень – своих сестриц.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 27 \times 27}{10 \times (1+2)}$	24,3
	Средний результат		8,55

После адаптации трех выделенных предложений (преобразования их в восемь простых предложений, см. табл. 4) ошибки в пересказах детей почти исчезли: показатель Tsk преобразованного текста стал равен 4,6.

Таблица 4. Синтаксическая сложность предложений (после адаптации текста)

№	Предложения	Расчет по формуле Tsk	Tsk
1	<i>Жил-был один почтенный и знатный человек.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 6 \times 6}{10 \times (1+0)}$	3,6
2	<i>Первая жена его умерла, и он женился во второй раз.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 10 \times 10}{10 \times (1+2)}$	3,3
3	<i>Вторая жена оказалась сварливой и высокомерной женщиной.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)}$	4,9
4	<i>Такую женщину никто никогда и не видывал.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)}$	4,9
5	<i>У нее были две дочери.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 5 \times 5}{10 \times (1+0)}$	2,5
6	<i>Дочери были очень похожи на свою мамушку и лицом, и умом, и характером.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 13 \times 13}{10 \times (1+2)}$	8,4
7	<i>У мужа тоже была дочка, добрая, приветливая, милая – вся в покойную мать.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 12 \times 12}{10 \times (1+2)}$	4,8
8	<i>А мать ее была самая красивая и добрая женщина на свете.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 11 \times 11}{10 \times (1+0)}$	12,1
9	<i>И вот новая хозяйка вошла в дом.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 7 \times 7}{10 \times (1+0)}$	4,9
10	<i>Тут-то и показала она свой нрав.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 6 \times 6}{10 \times (1+0)}$	3,6
11	<i>Все было ей не по вкусу, но больше всего невзлюбила она свою падчерицу.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 13 \times 13}{10 \times (1+2)}$	5,6
12	<i>Девушка была так хороша, что мачехины дочери рядом с нею казались еще хуже, чем всегда.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 15 \times 15}{10 \times (1+2)}$	7,5
13	<i>Бедную падчерицу заставляли делать всю самую грязную и тяжелую работу в доме.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 12 \times 12}{10 \times (1+2)}$	4,8
14	<i>Золушка чистила котлы и кастрюли.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 5 \times 5}{10 \times (1+0)}$	2,5
15	<i>Она мыла лестницы, убирала комнаты мачехи и сестриц.</i>	$Tsk = \frac{1 \times 8 \times 8}{10 \times (1+0)}$	6,4
	Средний результат		4,6

В результате пересказа адаптированного текста 89% детей-билинггов построили текст правильно, то есть их высказывания соответствовали критериям правильного раскрытия темы, основной мысли, передачи правильной синтаксической структуры.

После таких упражнений дети оказались готовы к запоминанию сложных синтаксических конструкций и после нескольких занятий 95% детей стали справляться с употреблением их в своих пересказах.

Особенности реализации технологии

В ходе педагогического эксперимента учитывались особенности языка мысли билингвов – татарского, английского, китайского. Для одних это родной язык, для других – основной язык общения. Но для всех испытуемых билингвов

русский язык был вторым. Поэтому детям надо было на всех этапах эксперимента преодолевать интерферентное (отрицательное) влияние синтаксических структур основного для них языка общения. В синтаксических структурах этого языка (татарского, английского, китайского) не было придаточных предложений, причастных оборотов и др. осложненных структур.

Игры по соединению простых предложений в сложносочиненные или сложноподчиненные, по превращению предложений в причастные или деепричастные обороты, обособленные конструкции позволяли осознать эти конструкции как модели для построения других осложненных предложений на русском языке.

Технология включала несколько этапов:

- 1) адаптация текста;
- 2) знакомство детей с автором произведения;
- 3) описание и обсуждение иллюстраций;
- 4) чтение сказки по русскому оригиналу;
- 5) чтение адаптированного текста;
- 6) пересказ упрощенного текста;
- 7) анализ осложненных конструкций и пересказ оригинального текста.

Каждый этап реализации описываемой технологии занимал 2-3 занятия, которые проходили в занимательной игровой форме.

На занятиях разыгрывались роли автора-рассказчика, художника-иллюстратора, слушателя сказки, героя сказки, режиссера-постановщика и др.

На последнем (седьмом) этапе работы дети упражнялись в пересказах оригинальных (не упрощенных) текстов. К этому времени они уже могли запоминать структурные особенности сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов, приложений, обособленных членов.

Правильные пересказы стали строить до 95% двуязычных детей (см. конкретизацию данных в табл. 5).

Таблица 5. Количество детей, сделавших пересказы до и после эксперимента (в %)

Пересказы до и после эксперимента	Соответствие синтаксической структуры русскому оригиналу текста	Раскрытие темы	Раскрытие основной мысли
До эксперимента	32	34	27
После эксперимента	94	87	65

Приведенные данные (см. табл. 5) говорят о существенном повышении качества русских пересказов: по синтаксической структуре рост на 62%, по способности раскрывать тему – на 53%, основную мысль – на 38%.

Таким образом, технология адаптации синтаксической структуры сказок как важнейший компонент подготовки детей к правильному пересказу оказалась оправданной. Дети не только правильно пересказывали текст, но и обогащали его примерами и образами из бесед о биографии и произведениях писателей, то есть делали пересказ свободным и творческим.

Результаты апробации и их обсуждение

Тема статьи затрагивает традиционный для методики вопрос, с какой литературой знакомить детей – оригинальной или адаптированной. Филологи часто говорят, что всё надо изучать в оригинале, методисты – в адаптированном виде¹.

И действительно, в школьных учебниках русского языка крайне редко используются оригинальные тексты: везде мы видим упрощенные высказывания со ссылками: по А.С. Пушкину, по Л.Н. Толстому, по А.П. Чехову и т. д. Связано это с тем, что определенные синтаксические конструкции дети начальной школы ещё не изучали, а дошкольники не имеют даже общих представлений об этих конструкциях.

Апробация описанной технологии на материале разных текстов в 2022-2025 гг. показала, что, обучаясь пересказу на основе адаптированных, а затем и оригинальных текстов, дети уверенно приобщаются к использованию в речи сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, причастных и деепричастных оборотов, обособленных приложений и других синтаксических конструкций, хотя в родном языке таких конструкций нет.

Выводы

Сказки мировой литературы являются важнейшим дидактическим материалом для детей 7-9 лет. Однако, синтаксическая структура этих сказок не всегда соответствует антропологическим характеристикам двуязычных детей: они часто не понимают эти структуры и не могут их правильно воспроизвести.

Цель исследования была связана с обоснованием методических процедур определения синтаксической сложности текстов, а также технологии адаптации текстов для подготовки детей к правильному пересказу сказок на русском языке.

В результате проведенного исследования установлено, что технология адаптации (упрощения синтаксической структуры) текста способствует правильному пониманию его двуязычными детьми. Эту технологию можно рекомендовать для практического использования педагогам, психологам и родителям.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. - М.: Издательство ЛКИ, 2010. - 264 с.
2. Лапошина А.Н. Лингводидактическое обоснование применения автоматической оценки сложности учебного текста в преподавании РКИ. // Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2023. – 189 с.
3. Цетлин В.С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. - М.: Педагогика, 1980. - Вып. 1 (35). - С. 30-33.
4. Савенко А.С. Синтаксис словосочетания и простого предложения: учебно-методическое пособие / А.С. Савенко; Томский государственный педагогический университет. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – 128 с.

¹ Цетлин В.С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. - М.: Педагогика, 1980. - Вып. 1 (35). - С. 30-33.

5. Бурцев В.А. Синтаксический разбор сложного предложения и анализ текста: Учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. – 113 с.
6. Вардуль И.Ф. Основы описательной лингвистики (синтаксис и суперсинтаксис). – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 320 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Изд-во "Лабиринт". – 1999. – 352 с.
8. Хомский Н. Язык и мышление. / Перевод с английского Б.Ю. Городецкого / – Москва: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1972. – 123 с.
9. Зильберглейт М.А., Шпаковский Ю.Ф., Невдах М.М. Повышение качества учебной литературы для вузов // Издательское дело и полиграфия: тезисы 76-й науч.-техн. конф. профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (г. Минск, 13-20 февраля 2012 г.) / отв. за издание И. М. Жарский; УО «БГТУ». – Минск: БГТУ, 2012. – С. 89-92.
10. Шелманов А.О. Исследование методов автоматического анализа текстов и разработка интегрированной системы семантико-синтаксического анализа. // Дисс. ... канд. техн. наук. – Москва, 2015. – 210 с.
11. Криони Н.К., Никин А.Д., Филиппова А.В. Автоматизированная система анализа параметров сложности учебного текста // Технология и организация обучения. – Уфа, 2008. – С. 155-161.
12. Князев М.Ю., Рудалева Е.А. Корпусное исследование влияния регистра на выбор способа оформления сентенциального актанта в русском языке // Русский язык в научном освещении. – 2019. – № 37 (2). – С. 150–186.
13. Габдулхаков В.Ф. Menter-технологии подготовки учителей: монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – 159 с.
14. Wells J. B., Christiansen M. H., Race D. S., Acheson D. J., MacDonald M. C. Experience and sentence processing: Statistical learning and relative clause comprehension // Cognitive Psychology. 2009. № 58. P. 250–271.
15. Wulff S., Lester N. A., Martinez-Garcia M. A. That-variation in German and Spanish L2 English Language and Cognition. 2014 № 6 (2). P. 271–299.
16. Wydick, Sloan 2019 — Wydick R. C., Sloan A. E. Plain English for lawyers. Sixth edition. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press, LLC, 2019. 178 p.
17. Gardner et al. 2018 – Gardner S., Nesi H., Biber D. Discipline, level, genre: Integrating situational perspectives in a new MD analysis of university student writing // Applied Linguistics. 2018. Vol. 10 P. 646–674.
18. Eckhardt Fuchs (Inga Niehaus) Almut Stoletzki (2014). / Redaktion Roderich Henrÿ und Wibke Westermeyer. Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Titelbild: Georg-Eckert-Institut. Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach.
19. Informationen zu Schulbuchfragen. (1974). – Berlin. 12-78.
20. Miller, S.A. (2009). Children's understanding of second-order mental states // Psychological Bulletin. Vol. 135. 749-773.
21. Микк Я.А. Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 147-155; Проблемы школьного учебника. Вып. 5 «Методы анализа и оценки учебника». – Москва: Просвещение, 1988. – 252 с.
22. Габдулхаков В.Ф. Интегративные механизмы повышения эффективности учебно-методического взаимодействия преподавателя и студента / В. Ф. Габдулхаков [и др.] // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 2. – С. 248–261. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.248-261.
23. Киплинг Редьярд Джозеф. Книга джунглей. – Москва: Изд-во «Алгоритм», 2023. – 576 с.
24. Шарль Перро. Золушка или Хрустальная туфелька. / Переводчик: Габбе Тамара Григорьевна. – Москва, 2021. – 44 с.

Не теряется ли при упрощении синтаксической структуры **концентрация информации?***

Концентрация информации (или информативная насыщенность) является важным показателем развития речи, когнитивной, социально-коммуникативной, познавательной деятельности двуязычных детей (Anderson, 2002; Aaron, Joshi, Gooden, 2008). От этого показателя зависит их успешность обучения в начальной школе, самореализация в образовательной и социальной сферах (Bock, Gallaway, Hund, 2015).

Однако, в последние десятилетия педагоги-практики, родители, школьные учителя и исследователи отмечают тенденцию на снижение информативной насыщенности речи у детей старшего дошкольного возраста (Березина, Малахова, 2021; Cunningham, 2010). Это проявляется не только в исчезновении содержательной основы речи, но и в уменьшении количества слов, словосочетаний, предложений, выполняющих функцию ядра информации или функцию интерпретации информации (смысла) (Gindin, 1981; Cutting, Materek, Cole, 2009; Darling-Hammond, 2016; McMahon, Forde, Dickson, 2015). Причем эта тенденция характерна как для родного, так и для второго языка ребенка (Gabdulchakov, 2015; Габдулхаков, 2018).

К сожалению, современная исследовательская практика больше ориентирована на формальные показатели развития речи, социально-коммуникативной и познавательной деятельности. Способность детей правильно понимать смысл текста, воспроизводить его или интерпретировать часто не связана с диагностическими процедурами определения концентрации информации (Schwier, 1982; Челтыгмашева, 2016). Поэтому даже высказывания, имеющие большое количество слов и предложений, не всегда передают смысл, то есть не выполняют функцию ядра информации или интерпретации смысла и становятся для собеседника (или слушателей) непонятными.

Психолингвистические понятия – *концентрация информации, ядро информации, поясняющая информация, интерпретация (разработка) информации, виды информации* – сейчас редко используются в методической и исследовательской практике. Поэтому профессиональная работа над концентрацией информации в детских садах практически отсутствует. Хотя содержание литературного образования позволяет использовать прекрасные образцы организации информации при обсуждении текстов произведений детской литературы.

Проблема исследования: как определить концентрацию информации в речи детей-билингвов и как организовать работу над ней в процессе литературного образования старших дошкольников.

Неготовность педагогов решать эту проблему отмечают многие исследователи (Menter, 2015; Hsu, Hamilton, Wang, 2015; Mahasneh, Gazo, 2019; Miller,

* Для цитирования: Габдулхаков, В.Ф. (2024). Концентрация информации в речи детей-билингвов. *Современное дошкольное образование*, 18(5), 28–41. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-5125-28-41>

2009; Rommetveit, 2015; Root-Bernstein, 2015; Viana, Zambrana, Karevold, Pons, 2019).

Цель исследования: провести диагностику концентрации информации в речи детей-билингвов, определить методические пути её повышения в процессе литературного образования старших дошкольников.

Методология исследования строится на понимании информации как важнейшей характеристики семантической структуры текста и учитывает лингвометодические подходы советских филологов и психолингвистов к связной речи (Винокур, 1925; Гиндин, 1971; Лурия, 1979; Жинкин, 1982; Микк, 1981 и др.).

Методика исследования содержит лингвистические процедуры анализа текста, связанные с оптимизацией понимания высказывания (Gelling, 1980; Müller, 1980; Schwier, 1982; Микк, 1981).

Глоссарий

Концентрация информации – насыщенность информации, степень её концентрации обычно определяется по формуле кетенских (немецких) психолингвистов на основе соотношения основной и поясняющей информации (Gelling, 1980; Müller, 1980; Schwier, 1980).

Ядро информации – основная информация, которая обычно заключена в первом (абзацном) предложении текста (Лосева, 1980; Лурия, 1979; Микк, 1981).

Поясняющая информация – это чаще информация, которая следует в последующих (после абзацкого) предложениях и выполняет функцию интерпретации (разработки) ядра информации (Гиндин, 1971; Лосева, 1980).

Виды информации – в литературных произведениях для детей это обычно организация информации в виде монологической или диалогической речи, в форме повествования, описания или рассуждения (Лосева, 1980; Лурия, 1979; Микк, 1981).

В глоссарий включены понятия, широко известные в психолингвистике и методике развития речи.

Обзор литературы

Работа над оптимизацией информации активно велась в СССР в 70-80-е годы XX века. Оптимизация информации понималась как процесс анализа текста с точки зрения его связности, смысловой, синтаксической, логической сложности, а также как процесс коррекции текста, редактирования, адаптации для улучшения его понимания детьми разного возраста.

Научно-исследовательские институты АПН СССР (НИИ преподавания русского языка в национальной школе, НИИ содержания и методов обучения) и Министерства просвещения (НИИ национальных школ) работали над дидактической интерпретацией, оптимизацией текстов учебников и текстов художественной литературы для детей. Поэтому к использованию в образовательном процессе допускалась литература с проверенными и обработанными текстами. Эти

тексты были образцами с точки зрения культуры речи, связности, необходимой концентрации информации, синтаксической, логической сложности. Информация в них была оптимальна для понимания, воспроизведения и использования в самостоятельных рассуждениях детей.

В педагогической психологии работа над информацией чаще понимается как работа над концентрацией внимания детей, над развитием их когнитивной или познавательной деятельности (Щетинина, 2018; Иванова, 2021). Причем в исследованиях доминирует не процессуальный (развивающий) аспект, а эмпирический, инструментально-диагностический (констатирующий) аспект. Поэтому педагогам не хватает методических приемов работы с информацией дидактической литературы в плане оценки её пригодности для использования в образовательной практике. Современные печатные и цифровые ресурсы, с точки зрения подачи информации, часто не соответствуют не только требованиям правильности текста, но и образовательным целям – восприятия, понимания, осмысления, воспроизведения их детьми.

В теории и методике развития речи работу над информацией чаще понимают как работу над умениями определять тему и основную мысль текста, пересказывать текст (или строить свой) в форме повествования, описания, рассуждения (Нечаева, 1975; Лосева, 1980). Работа над структурными единицами текста, над концентрацией информации, сложностью текста традиционно не входит в программы по развитию речи. Адаптированная в образовательных целях теория текста ограничивается рассмотрением межфразовой связи для правильного использования лексико-грамматических средств и двух текстовых единиц – абзаца и сложного синтаксического целого – для построения простого или сложного плана текста (Гиндин, 1971; Жинкин, 1982).

В психолингвистике конца XX начала XXI вв. активно отрабатываются математические методы оценки сложности текста. Результаты исследования отражались в специальных выпусках «Проблемы школьного учебника» (Проблемы школьного учебника, 1974) и учитывались при разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса (Микк, 1981).

Методика диагностики концентрации информации использовалась в исследованиях немецких (Müller, 1980; Schwier, 1982) и советских (Микк, 1981) психолингвистов при разработке дидактических материалов для дошкольного и школьного образования.

Таким образом, концентрация информации в речи детей-билингвов, проблемы её снижения в условиях трансформации и цифровизации образования ещё не получили актуального решения.

Исследование концентрации информации у детей-билингвов

Степень концентрации информации обычно определяется по формуле кеттенских (немецких) психолингвистов на основе соотношения основной и поясняющей информации (Gelling, 1980; Müller, 1980; Schwier, 1980).

Исследование концентрации информации в речи детей-билингвов проводилось нами в течение нескольких лет (2012-2024 гг.) на базе двуязычных детских садов Татарстана. В данной статье мы представим срезы по трём годам: 2012, 2017, 2024 гг. Для диагностики отбирались высказывания детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Выборка составляла 719 высказываний детей, зафиксированных и запротоколированных в письменном виде.

Эмпирическим материалом для анализа стали высказывания старших дошкольников на русском и татарском языках. При этом высказывания дифференцировались в зависимости от типа билингвизма – координативного (свободное владение двумя языками), субординативного (свободное владение одним языком и затрудненное – вторым), смешанного (плохое владение обоими языками из-за негативного интерферентного влияния на речь семантических баз разных языков).

Анализировались пересказы на русском языке сказок, рекомендованных для старших дошкольников. По координативному типу было проанализировано 237 высказываний, по субординативному – 242 высказывания, по смешанному – 240 высказываний.

Для анализа были использованы адаптированные под русские тексты методические процедуры кетенских психолингвистов (Müller, 1980; Schwier, 1982).

$$T_{\text{ко}} = \frac{K_A + A_1 + 2A_2}{KB}$$

Здесь $T_{\text{ко}}$ – степень концентрации информации.

K_A – количество абзацных предложений (ядер информации), то есть предложений, содержащих основную информацию и имеющих межфразовую связь с другими абзацными предложениями.

A_1 – информация (или разработки) первой степени, то есть количество поясняющих предложений, стоящих сразу после абзацного предложения.

A_2 – информация (или разработки) второй степени, то есть количество предложений, стоящих после предложений (разработок) первой степени.

KB – количество видов основной информации: информация может быть монологической или диалогической, повествовательной, описательной или рассудительной (в виде рассуждения, доказательства).

Результаты получились неоднозначными (см. табл. 1).

Таблица 1. Концентрация информации в высказываниях детей-билингвов

Годы	2012	2017	2022
С координативным билингвизмом	8,3	7,1	6,5
С субординативным билингвизмом	6,5	5,4	4,3
Со смешанным билингвизмом	5,6	4,8	3,7

Как видим (см. табл. 1), проявляются определенные закономерности в снижении уровня концентрации информации:

1. Концентрация информации зависит от типа билингвизма: в разные годы самый высокий уровень концентрации информации был у детей с координативным типом (от 6,5 до 8,3), самый низкий – со смешанным (от 3,7 до 5,6).

2. Уровень информативной насыщенности речи дошкольников по всем типам билингвизма устойчиво понижается: если в 2012 г. он колебался от 5,6 до 8,3, то в 2022 г. он упал до значений от 3,7 до 6,5. Это говорит о том, что эффективность развития речи и литературного образования в последние десятилетия снижается.

3. По наблюдениям педагогов и психологов, принимавших участие в исследовании, речь детей с каждым годом становится менее связной и информативно насыщенной. Бросается в глаза бедность словаря, грамматического строя и синтаксического разнообразия, то есть снижение качества речи дошкольников – это явление комплексное: деградирует не только концентрация информации, но и все показатели связности.

Очевидное снижение концентрации информации в речи детей-билингвов говорит о том, что работа с текстом при знакомстве с художественной литературой должна включать аналитическую составляющую, то есть дети должны видеть, как поясняется, развивается ядро информации (информация абзацного предложения).

Лингводидактическая интерпретация информации

Работе с текстом должна предшествовать лингводидактическая интерпретация информационного содержания, включающая анализ особенностей построения информации, воспроизводство (пересказ) этой информации на основе осмысления данных анализа.

Эта интерпретация стала базовой основой для педагогического эксперимента в детских садах Татарстана. В лингводидактической разработке и методическом сопровождении работы над концентрацией информации приняло участие 342 педагога (студенты заочного отделения Института психологии и образования Казанского федерального университета).

Проиллюстрируем эту интерпретацию и её реализацию на примере сказки шведской детской писательницы Анны Валленберг «Подарок тролля» (Анна Валленберг, 2024) (рис. 1).

В тексте сказки можно выделить пять сложных синтаксических целых, каждое из которых имеет свою микротему (о чём или о ком говорится).

При этом каждая микротема раскрывается при помощи семи смысловых частей, совпадающих часто с границами абзацев.



Рис. 1. Иллюстрации к сказке «Подарок тролля»

Микротема 1 «Пропажжа коз»

1. Жил в одной деревне бедный крестьянин со своей женой. Ничего-то у них в хозяйстве не было, кроме старой хижины и козочки с козликом. Но был у крестьянина сынишка — маленький пятилетний Улле. До того смыслённый и храбрый, что крестьянин не мог нарадоваться, глядя на сына.
2. День-деньской трудились крестьянин и его жёны на полях, чтобы прокормить семью. Козы гуляли во дворе, а маленький сын сидел дома. По деревне слух ходил, что где-то рядом живёт старый тролль. Вот все жители его боялись и детей запирали в домах. Запирали и маленького Улле. А ключ под крыльцо прятали.
3. Однажды вечером крестьяне вернулись домой. Глядь — а коз-то и нет! Туда-сюда кинулись, да и следов не нашли. Кто-то говаривал, что люди видели, как старый тролль уводил коз в сторону Высоких гор.
4. Ах, какое это было горе! Козы давали молоко, из молока можно было сделать масло. А теперь оставалось есть простой хлеб и запивать водой.
5. Худо стало жить крестьянину: уходя, он наказывал Улле в окошко не заглядывать. Кто знает, может, старый тролль, что увёл коз, вернётся. А вернётся он за Улле — такие дела в характере троллей. Крестьянин учил сына, чтобы тот, если услышит, что кто-то к дому подошёл, сразу кричал: «Папа, папа!» Тролль подумает, что в доме взрослые, и уйдёт.
6. Да Улле и сам был смыслённый мальчик. Он взял палку, забил в неё острый гвоздь — получилось замечательное копье. Потом наточил старый нож — вышел меч.
7. — Ну, теперь берегись, старый тролль! — кричал Улле, размахивая копьем и мечом. — Только попадись мне, я покажу тебе, как чужих коз уводить!

Микротема 2 «Улле и тролль»

1. Чтобы Улле узнал тролля, родители очень хорошо описали его. И уродливый он до ужаса, и брови — что кусты в лесу, и рот до ушей, и нос толстый, словно репа. А ещё у тролля вместо левой руки — волчья лапа.

2. И вот однажды, сидя взаперти, Улле чистил своё оружие. И вдруг он услышал, что под дверью кто-то копошится. Улле выглянул в окошко и увидел старичка с мешком за спиной. Он стоял на коленях и что-то искал под крыльцом. Это был тролль, он пришёл за Улле. Но он был совсем не такой, как описали его Улле родители, и мальчик его не узнал.
3. — Эй, ты чего здесь потерял? — кричал Улле.
— Да я монетку тут у вас обронил, — проворчал старичок, вставая с колен, — не выйдешь, не поможешь найти?
— Нет, меня родители заперли, — ответил мальчик, — чтобы меня тролль не утащил, как наших коз.
— Но ведь я-то не похож на старого тролля? — троллю стало интересно, признал его мальчик или нет.
— Нет, не похож, — улыбнулся Улле, — у тебя и брови на кусты не похожи, и рот не до ушей, и вместо левой руки не волчья лапа. Тебя я не боюсь. Да я и тролля не боюсь! У меня есть меч и копьё, я проучу злого тролля, как коз воровать!
4. Старичок спрятал обмотанную тряпкой левую руку за спину:
5. — Ну-ка, ну-ка, покажи, что за оружие у тебя.
6. Но сколько ни старался Улле высунуть подальше меч и копьё, старичок всё твердил, что ему не видно. Тут-то он и спросил мальчика, нет ли где ключа от дома.
7. — Да вон он, — ответил мальчик, — под первой гнилой ступенькой.

Микротема 3 «Как Улле пошел в лес с троллем»

1. Тролль пошарил под первой ступенькой и нашёл ключ. Он отпер дверь и вошёл в дом. Улле очень обрадовался гостю — сидеть взаперти ему порядком надоело. Вот он и стал показывать, какое чудесное копьё может получиться из палки и гвоздя и какой замечательный меч он смастерил.
2. — Вот бы мне попался старый тролль! — хвастался мальчик. — Досталось бы ему за то, что украл наших коз.
— Пойдём со мной в лес, — позвал Улле старичок, — прогуляемся. И, может, твоих коз найдём. Я знаю короткую дорогу к Высокой горе.
— И то правда, — обрадовался Улле, — пойдём!
3. Мальчик собрал свой завтрак, а один кусок хлеба предложил гостю. Но тот наотрез отказался: если тролль получит от кого-нибудь подарок, он уже не сможет причинить ему зло. Но откуда бы это знать маленькому мальчику?
4. Улле протянул старичку руку, но тот оттолкнул его:
5. — Держись за мою правую руку, левая у меня болит!
6. Тролль и мальчик отправились в лес. «Дело, верно, шло бы быстрее, сунь я его в мешок, — думал тролль. — Но он будет кричать, а на крик могут собраться люди, — чего уж тут хорошего?» Да и нести тяжёлого мальчишку на плечах троллю не хотелось. Вот они и шли по тропинке: тролль впереди, а Улле за ним.
7. Вскоре Улле устал и сел на камень, перекусить и отдохнуть. Покосился на него старый тролль: не пора ли мальчонку в мешок сунуть?! Тролль немало досадовал на то, что Улле нисколько его не боится. Разве это дело! Куда легче было бы сунуть мальчонку в мешок, если б он орал и брыкался, как другие дети.

Микротема 4 «Как тролль отдал козочек»

1. И тогда тролль надумал напугать Улле:
2. — Подумай, малыш, а что, если я и есть тролль?
— Что ты, дедушка, — засмеялся малыш, — ты ни капельки на тролля не похож.
— А на кого же?

- Да на старичка. На самого обыкновенного старичка.
3. Тут троллю стало смешно. И он захохотал во всю глотку. Да так, что на Высокой горе качались деревья. А Улле исхитрился и бросил ему в рот кусочек хлеба. Он думал, что старичок отказывается есть из вежливости.
 4. — Это тебе за то, что ты такой добрый, — улыбнулся мальчик.
 5. Троль кашлял, отплевывался — но все даром. Кусочек хлеба упал в его живот. И теперь он смотрел на Улле совсем другими глазами. Он теперь совсем не желал ему ничего дурного, напротив, троллю захотелось сделать что-нибудь хорошее!
 6. Троль взял дудочку и заиграл на ней. Сейчас же Улле услышал топот тысячи маленьких копыт, а на поляну выскочили знакомые козочка и козлик — его, Улле, козы. А за ними спешило целое стадо маленьких, белых, как облака, козлят.
 7. — Ух ты! А откуда они? — удивился мальчик.
— Видишь ли, — ответил старый тролль, — на Высокой горе хорошая трава. И там у коз рождаются вот такие козлята.

Микротема 5 «Почему Улле не испугался тролля?»

1. Троль потрепал Улле по голове.
— Однако тебе пора возвращаться домой. Мать и отец волноваться будут.
2. И мальчик бодро зашагал по тропинке домой, подгоняя прутиком козье стадо.
3. Пока мальчик шёл по деревне, все удивлялись, где он нашёл своих коз и откуда у них такие козлята. А Улле гордо шёл домой.
4. Тут и отец с матерью вернулись. Увидели они своего сына посреди огромного стада коз, да так тут же и сели.
5. Рассказал им Улле свою историю, а они только руками всплеснули да заохали. Кто бы это мог быть? Ну, который играл на дудочке и позвал коз? Похоже на троллевы проделки, на волшебство, но не может быть, чтобы старый тролль выказал вдруг такую доброту?!
6. — Нет, это не он, — сказал Улле. — Хоть брови у него и густые, но они вовсе не похожи на кусты. И хоть рот у него большой, но всё же не до ушей. И никакой волчьей лапы на левой руке у него нет. Она только обмотана шейным платком, потому что рука у него болит.
— Ну, так и есть, — всплеснула руками мать, — старый тролль всегда прячет свою левую руку. Но разве мог он вдруг стать таким добрым, что отдал тебе не только наших коз, но и маленьких козлят?
— Стало быть, и тролли могут совершать добрые дела, — улыбнулся Улле.
7. И никто из тех, кто видел коз с козлятами, перечить ему не стал. Однако ни один человек на свете прежде в это не поверил бы.

Конечно, во время чтения и обсуждения содержания сказки надо рассказать детям об авторе сказки шведской детской писательнице Анне Валленберг, норвежских художниках-иллюстраторах, о культуре стран Скандинавии (Норвегии и Швеции), объяснить, кто такой тролль и почему его все боятся, а мальчик Улле — нет. И главное — почему сказка называется «Подарок тролля». Что подарил тролль? Ведь мальчик не получил какой-то подарок, он просто вернул домой маленьких козлят, которых скрытно увёл тролль (страшный лесной человек).

В ходе обсуждения образов и развития действия сказки (завязки действия, развития действия, кульминации и развязки), можно наметить план пересказа (по микротемам).

План

1. Пропажа коз.
2. Улле и тролль.
3. Как Улле пошел в лес с троллем.
4. Как тролль отдал козочек.
5. Почему Улле не испугался тролля?

Используя формулу кетенских психолингвистов (Gelling, Müller, 1980), педагог может проверить уровень концентрации информации в тексте сказки, чтобы затем посмотреть, насколько детям удастся сохранить этот уровень в своих пересказах.

Анализируя текст первой микротемы, отмечаем, что здесь K_A – количество абзацных предложений (ядер информации) составляет 7 (как, впрочем, и в других микротемах).

A_1 – информация (или разработки) первой степени, то есть количество поясняющих предложений первой степени равно 6.

A_2 – информация (или разработки) второй степени, то есть количество предложений, стоящих после предложений (разработок) первой степени, равно 12.

K_B – количество видов основной информации равно 2: здесь информация монологическая и диалогическая.

В результате подсчета по формуле (Gelling, Müller, 1980) получаем:

$T_{ко}$ – степень концентрации информации текста первой микротемы – равна 18,5.

$T_{ко}$ – степень концентрации информации текста второй микротемы – равна 13,5. Здесь (и далее) диалогическое единство рассматривалось как одно информативное предложение.

$T_{ко}$ – степень концентрации информации текста третьей микротемы – равна 15,5.

$T_{ко}$ – степень концентрации информации текста четвертой микротемы – равна 14. Здесь в диалогической форме изложения выделялись разработки первой и второй степени.

$T_{ко}$ – степень концентрации информации текста пятой микротемы – равна 12.

При анализе диалогических единств, выделенных с красной строки, первая реплика рассматривалась как ядро информации, вторая – как разработка первой степени, вторая и последующие – как разработки второй степени.

В среднем получается, что уровень концентрации информации в тексте этой сказки равен 14,7. Это достаточно высокий уровень для сказки.

При анализе пересказов детей получили такие данные (см. табл. 2).

Таблица 2. Концентрация информации в пересказах сказки «Подарок тролля» у детей-билингвов старшего дошкольного возраста

Дети с координативным билингвизмом	6
Дети с субординативным билингвизмом	4,3
Дети со смешанным билингвизмом	3,7

Как видим, у детей с координативным билингвизмом уровень концентрации информации намного ниже, чем у автора (всего 6 против 14,7), с субординативным ещё ниже (4,3 против 14,7), со смешанным – критически низкий уровень (3,7 против 14,7).

Такая лингводидактическая интерпретация текстов помогает увидеть, насколько удастся детям передать содержание текста, на какие информативные предложения надо обращать внимание, какая информация выпадает из пересказов детей, что понимают дети и что остается у них непонятым.

Методические аспекты работы над концентрацией информации

Экспериментальный поиск эффективных путей работы над концентрацией информации, предпринятый исследовательской группой Казанского федерального университета в 2023-2024 гг. на базе детских садов Татарстана, показал, что в этой работе надо учитывать разные аспекты.

В первую очередь – это особенности национальных культур – скандинавской и татарской.

1. Межкультурный аспект

Обсуждение, например, того, как выглядит тролль (лесной человек) глазами норвежских художников и как выглядит Шурале (тоже лесной человек) глазами татарских художников (см. рис. 2, 3), позволяет обогащать словарный запас и не копировать предложения из сказки, помогает строить свои суждения и рассуждения, включать их в пересказ и делать текст более информативным.



*Рис. 2. "Шурале" Габдуллы Тукая в иллюстрации
Б. М. Альменова*



*Рис. 3. Троль в иллюстрации норвежского художника
Теодора Киттельсена*

2. Иллюстративно-наглядный аспект

Наблюдения над природой Татарстана и Норвегии в иллюстрациях и фотографиях позволяют развивать творческое воображение детей и повышать концентрацию информации в их пересказах (см. рис. 4, 5, 6).

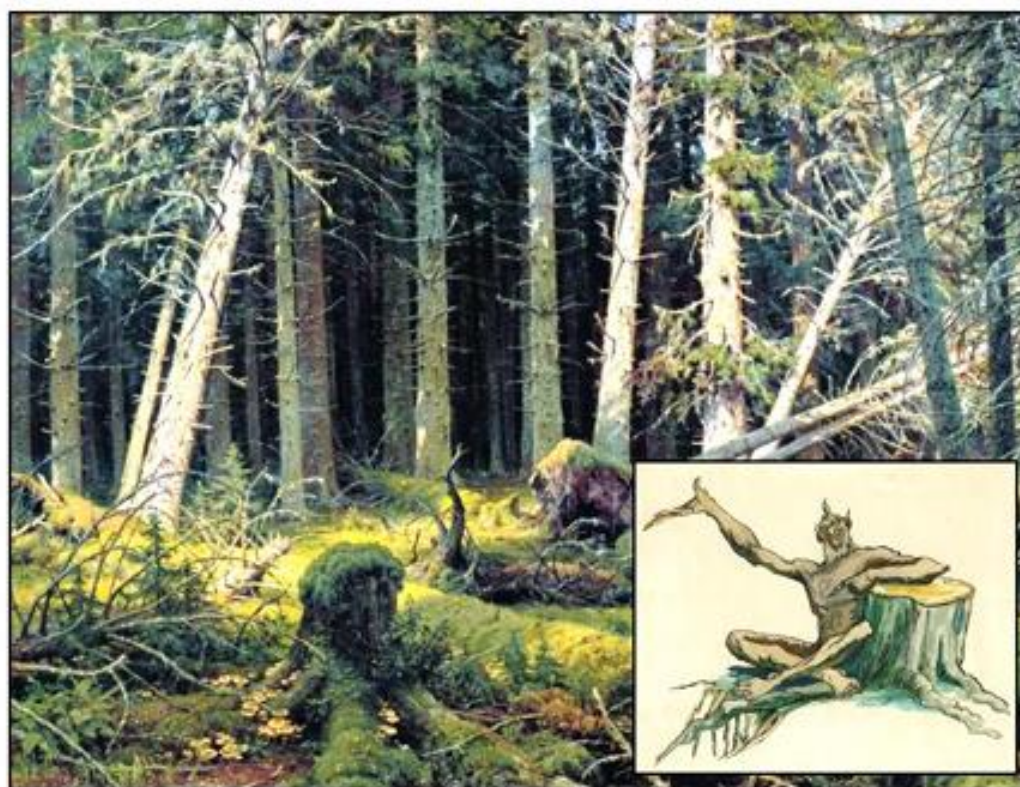


Рис. 4. Шишкин И.И. Бурелом (коллаж)

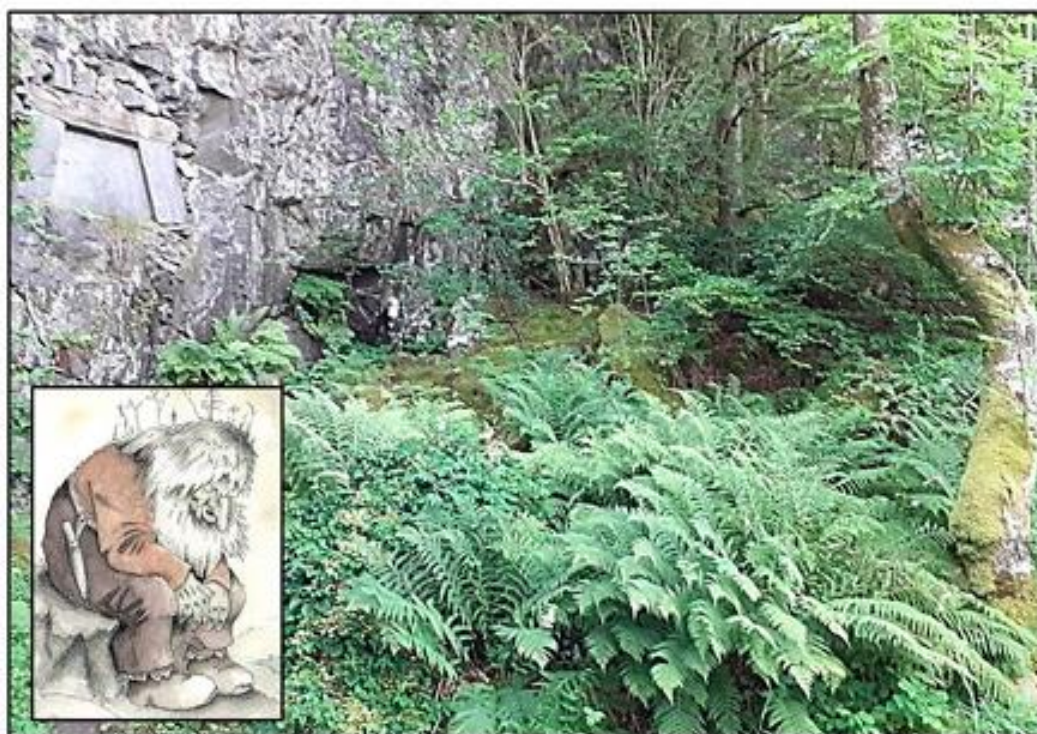


Рис. 5. Природа Норвегии (фото Габдулхакова В.Ф.) (коллаж)

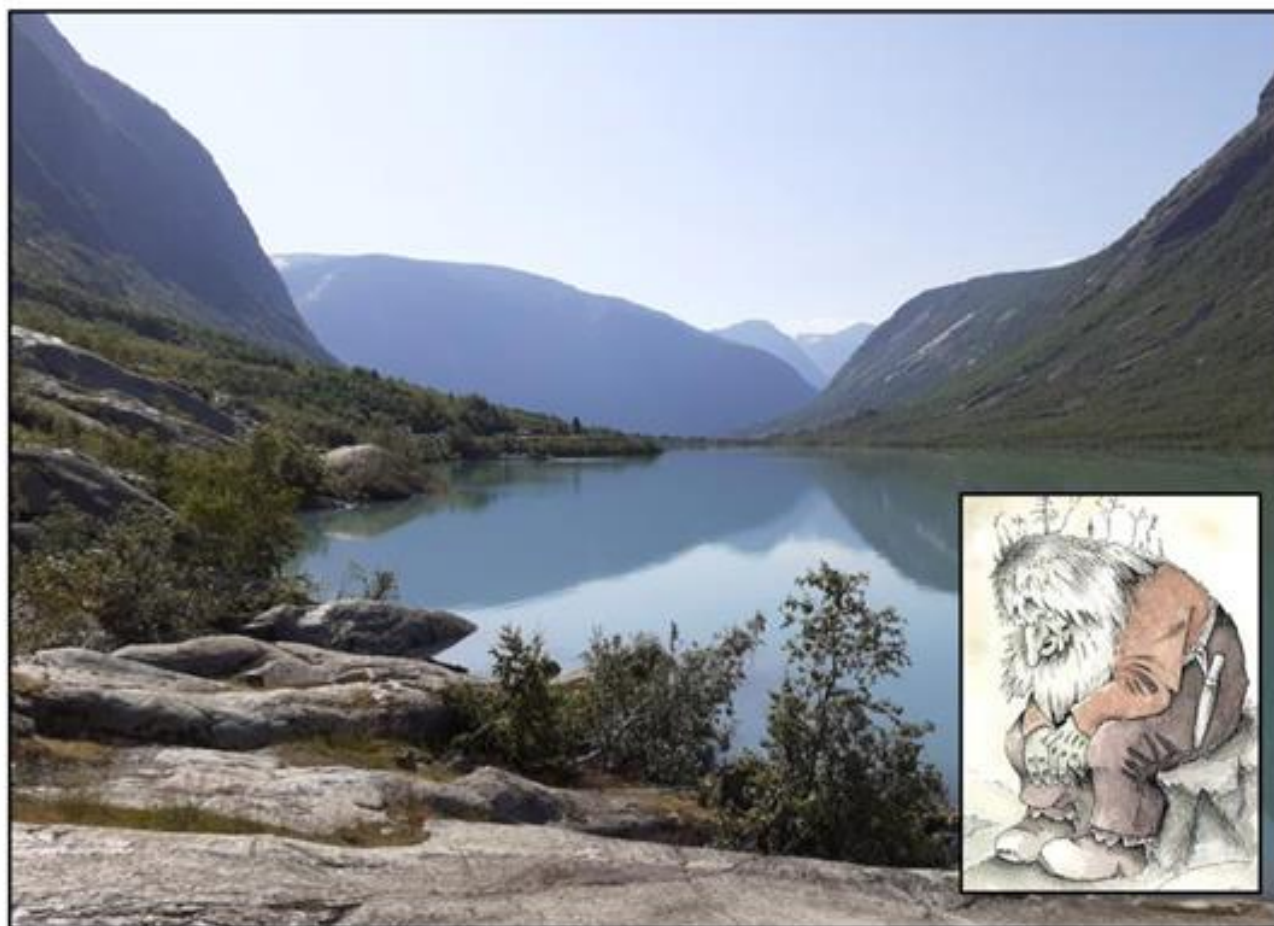


Рис. 6. Где в Норвегии живет тролль? (фото Габдулхакова В.Ф.) (коллаж)

Для наглядности мы использовали коллаж из двух рисунков (см. рис. 4, 5, 6), то есть наложение на первый рисунок второго. Чтобы дети видели колорит той природы, в которой существуют эти персонажи.

3. Музыкально-эстетический аспект

Было замечено также, что на развитие концентрации информации положительно влияет музыкальное сопровождение общения с детьми.

При обсуждении сравнительных характеристик татарской и норвежской сказки можно использовать фортепианную сюиту из балета Фариды Яруллина «Шурале» (см. рис. 4, 7).



Рис. 7. Фортепианная сюита из балета Фариды Яруллина «Шурале».

Положительно влияет на восприятие сказки и её пересказ использование мелодий норвежского композитора Эдварда Грига (см. рис. 5, 6, 8).

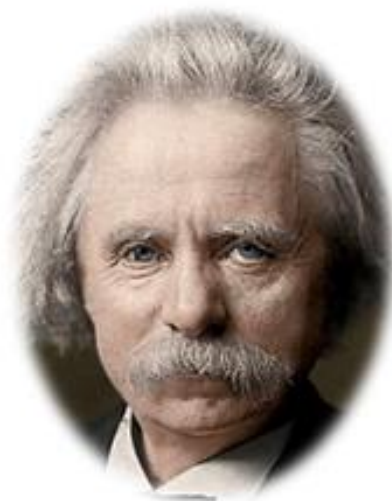


Рис. 8. Мелодия Эдварда Грига «В пещере горного короля» из сюиты Пер Гюнт.

4. Изобразительно-творческий аспект

Интересным для детей бывает конкурс на лучшее изображение пятилетнего мальчика Улле. Основой может послужить рисунок художника Л. Одинцовой (см. рис. 9). Словесное описание портретов тоже положительно влияет на информативность текста творческого пересказа.



Рис. 9. Мальчик Улле в изображении художника Л. Одинцовой

5. Коммуникативно-творческий и смысловой аспект

И, конечно, нельзя обойтись без инсценировки (исполнения диалогов) в лицах. В тексте сказки очень много диалогов, а в пересказах детей преобладает монологическая речь в форме повествования. Поэтому эмоциональная передача реплик разных персонажей (матери Улле, самого Улле, тролля) закрепляет диалогические схемы в речи детей, помогает делать пересказы интересными и информативно насыщенными.

Самой основной частью этой работы является осмысление поясняющих частей (или разработок первой и второй степени): именно эти предложения организуют смысловую связь между ядрами информации (или абзацными предложениями).

Способность детализировать переход от одного ядра к другому и является главной для повышения уровня концентрации информации в тексте пересказа или собственного рассказа. Чем больше таких предложений, тем выше уровень концентрации информации. Поэтому здесь важно использовать наводящие вопросы: *какое было хозяйство у крестьянина с его женой? каким был у них маленький сынишка? какой был характер у мальчика? И др.*

Диагностика результатов

В ходе диагностики концентрации информации в пересказах детей после специальной лингводидактической и методической работы были получены существенные результаты (см. табл. 3).

Таблица 3. Концентрация информации в пересказах сказки после специальной методической работы

Дети с координативным билингвизмом	9,3
Дети с субординативным билингвизмом	7,5
Дети со смешанным билингвизмом	6,7

Как видим (см. табл. 3), результаты оказались выше тех показателей, которые были получены в 2012, 2017 и 2022 гг. (см. табл. 1). Это очень важный

результат на фоне общей тенденции снижения качества связной речи дошкольников.

Таким образом, если в работе с текстами сказок последовательно осуществлять реализацию межкультурного, иллюстративно-наглядного, музыкально-эстетического, изобразительно-творческого, коммуникативно-творческого и смыслового аспектов, то русская речь двуязычных детей становится более связной и информативно насыщенной.

Дискуссии и обсуждения

Результаты исследования показывают, что традиционную работу над социально-коммуникативным развитием, а также теорию и методику развития речи, литературного образования детей-билингвов необходимо углублять и совершенствовать при помощи технологических практик, развивающих информативную насыщенность русской речи.

В этой связи не всегда можно согласиться с теми исследователями, которые предлагают повышать эффективность социально-коммуникативного взаимодействия билингвов при помощи формальных показателей поликультурного пространства (Гукаленко, 2000; Улзытуева, 2011 и др.). Эти показатели не всегда положительно влияют на формирование билингвальной языковой личности, её социализацию и коммуникативную состоятельность.

Проведенное нами исследование подтверждает правомерность выводов о том, что в коммуникативном развитии билингвов необходимо обращать внимание на межкультурную, текстовую, когнитивную, эмоциональную составляющие (Гиндин, 1971; Жинкин, 1982; Веракса, 2012, Веракса, Айрапетян, Бухаленкова, Гаврилова, Тарасова, 2022; Иванова, 2021). Углубление информационной составляющей на основе реализации методических процедур психолингвистического, наглядно-образного, музыкально-эстетического, изобразительно-творческого, коммуникативно-творческого и смыслового характера положительно влияет на качество связной русской речи билингвов дошкольного возраста.

При этом надо отметить, что современный дидактический материал (в печатном и цифровом формате) далек от совершенства: тексты для детей изобилуют многочисленными грамматическими, синтаксическими, структурными нарушениями и искажениями. Поэтому педагогу следует воспринимать это содержание внимательно, критично и, по возможности, редактировать, чтобы сделать его пригодным для практической работы с детьми.

Представленные в статье психолингвистические и методические приёмы, широко известные в 70-80-е годы прошлого века, без труда осваиваются и развиваются педагогами, работающими в нашей время в условиях бурно развивающейся поликультурной среды (Gabdulchakov, 2015; Габдулхаков, 2018). Многие старшие воспитатели, магистры (выпускники Казанского федерального университета) воспринимают эту работу как инновационное направление, организуют разработку парциальных программ по развитию связной речи детей в условиях билингвальной среды.

Выводы-рекомендации

Опыт проведения многолетнего исследования (2012-2024 гг.) по развитию концентрации информации в речи билингвов старшего дошкольного возраста позволяет сформулировать следующие рекомендации:

- в диагностическую и развивающую работу детских организаций следует включать методические процедуры выявления уровня концентрации информации как важнейшего показателя связной речи детей-билингвов;

- в работе по развитию содержания связной речи (её информационной концентрации) необходимо отражать межкультурный, иллюстративно-наглядный, музыкально-эстетический, изобразительно-творческий, коммуникативно-творческий и смысловой аспекты;

- в общем пространстве мобильного использования цифровых ресурсов, возможностей искусственного интеллекта необходимо находить время для вдумчивой работы с текстами выдающихся образцов детской художественной литературы.

Литература

1. Анна Валенберг «Подарок тролля». [Электронный ресурс]. URL <https://pedkopilka.ru/vospitateljam/skazki-dlja-detei/skazki-dlja-detei-5-6-7-let/ana-valenberg-podarok-trolja.html> (дата обращения 4.08.2024).
2. Березина А. В., Малахова Н. Г. Роль чтения в развитии личности ребенка: материалы межвузовского круглого стола студентов, аспирантов и молодых ученых. Выпуск 5: [сборник] / Российская государственная детская библиотека; сост.: А. В. Березина; н. ред.: Малахова Н. Г.; ред.: Березина А. В., Колосова Е.А. – Москва, 2021. – 120 с.
3. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве: Учебное пособие. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 336 с.
4. Веракса Н. Е., Айрапетян З. В., Бухаленкова Д. А., Гаврилова М. Н., Тарасова К. С. Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 122–138. DOI: 10.17759/exppsy.2022150108
5. Винокур Г.О. Культура языка: Очерки лингвистической технологии. — М.: Работник просвещения, 1925. — 216 с.
6. Габдулхаков В.Ф. Интегративные механизмы повышения эффективности учебно-методического взаимодействия преподавателя и студента / В. Ф. Габдулхаков [и др.] // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 248–261. DOI: 10.15507/19919468.091.022.201802.248-261.
7. Гиндин С.И. Связный текст: формальное определение и элементы типологии / АН СССР. Ин-т рус. яз. Москва, 1971. – 44 с.
8. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Дис. ... доктора пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 404 с.
9. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. — 157 с.
10. Иванова М. К. Развитие когнитивных способностей и регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста: монография / М. К. Иванова, М. И. Дедюкина. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – 127 с.
11. Лосева Л. М. Как строится текст. М., 1980. 83 с.
12. Лурья А. Р. Язык и сознание. / Е. Д. Хомской. Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 234 с.

13. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. — М.: Просвещение, 1981. - 119 с.
14. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) Текст.: Дисс. д-ра филол. наук // О. А. Нечаева.-М., 1975. - 410 с.
15. Проблемы школьного учебника [Текст]: Сборник / Редкол.: Ф. П. Коровкин и др.; Учен. метод. совет при М-ве просвещения СССР. - Москва: Просвещение, 1974. - Вып. 3: Структура учебника. - 1975. - 229 с.
16. Улзытуева А. И. Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2011. № 6. С. 127–132.
17. Челтыгмашева С. П. Развитие смыслового восприятия у учащихся начальной школы / С. П. Челтыгмашева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 21 (125). — С. 954-957.
18. Щетинина В. В. Психолого-педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста познавательной активности / В.В. Щетинина // Научное отражение. – 2018 – N 3 (13). – С. 31–36.
19. Aaron P.G., Joshi R.M., Gooden R., et al. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading // Journal of Learning Disabilities. 2008 Vol. 41 No 1 P. 67–84. doi: 10.1177/0022219407310838.
20. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood // Child Neuropsychology. 2002 Vol. 8. N 2. P. 71–82.
21. Bock A.M., Gallaway K.C., & Hund A.M. Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive flexibility predicts social understanding // Journal of Cognition and Development. 2015. Vol. 16. P. 509–521.
22. Cunningham I. Learning to lead – self managed learning and how academics resist understanding the process // Development and Learning in Organizations: An International Journal. 2010 Vol. 24, issue 2. Pp. 4–6. DOI: 10.1108/14777281011019434
23. Cutting L.E., Materek A., Cole C.A., et al. Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance // Annals of Dyslexia. 2009. Vol. 59. No 1. P. 34–54. doi:10.1007/s11881-009-0022-0
24. Darling-Hammond L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice // Educational Researcher. 2016. Vol. 45, № 2. Pp. 83–91. DOI: 10.3102/0013189X16639597
25. Gabdulchakov V. F. The technology of activation of theoretical and creative thinking of bilingual students // Review European Studies. 2015. Vol. 7, № 5. Pp. 72–78. DOI: 10.5539/res.v7n5p72
26. Gelling U. Untersuchungen zur Anschaulichkeit von Lehrbuch texten. // Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, H. 38, S. 45-62.
27. Gindin Sergey (1981). What is a Text as a Basic Notion of Text Linguistics // Text as Sentence Continued. Hamburg, 1981. P. 107—111.
28. Hsu J., Hamilton K., Wang J. Guided independent learning: A teaching and learning approach for adult learners // International Journal of Innovation and Learning. 2015. Vol. 17, issue 1 Pp. 111–133. DOI: 10.1504/IJIL.2015.066103
29. Mahasneh A.M., Gazo A.M. Effect of the Training Program to Improve Emotional Creativity among Undergraduate Students // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12. P. 137—148. DOI: 10.11621/pir.2019.0310
30. McMahon M., Forde Ch., Dickson B. Reshaping teacher education through the professional continuum // Journal Educational Review. 2015. Vol. 67, issue 2 Pp. 158–178. DOI: 10.1080/00131911.2013.846298
31. Miller S.A. Children's understanding of second-order mental states // Psychological Bulletin. 2009. Vol. 135. P. 749–773.

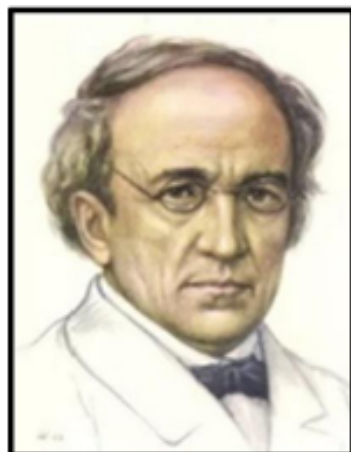
32. Müller A. Gezielte emotionale Gestaltung von Schulbuchtexten als Beitrag zur Überzeugungs-
bildung. – Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1980, H. 40, S.38-44.
33. Rommetveit R. Language Games, Syntactic Structures and Hermeneutics //Tajfel H., IsraelJ.
(eds.). The Context of Social Psychology. N. Y.; London, 1972.
34. Menter I. Teacher education / James D. Wright (editor-in-chief) // International Encyclopedia of
the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition. Oxford: Elsevier. 2015. Vol. 24. Pp. 51–55.
35. Root-Bernstein R. Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and
talented students // Asia Pacific Education Review. 2015. Vol. 16, issue 2 Pp. 203–212. DOI:
10.1007/s12564-015-9362-0
36. Schwier C. Zur problemhaften Gestaltung von Chemielehrbüchern. - Informationen zu Schul-
buchfragen. Berlin, 1982, H. 44, S. 81-107.
37. Viana K. M., Zambrana I. M., Karevold E. B., Pons F. Emotions in motion: impact of emotion
understanding on children's peer action coordination // Cognition & emotion. 2019. Vol. 6. P. 1-
8.

Глава 7.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

7.1. Структурные особенности эпистолярной прозы Ф.И. Тютчева*

Известно, что Ф. И. Тютчев, автор более 400 стихотворений, написал около 1300 писем [1]. Часть писем Ф. И. Тютчева, написанная им на французском языке, переведена на русский и представляет уникальный образец русской (и французской) эпистолярной прозы.



Структурные особенности этой прозы вызывают удивление на уровне анализа смысловых единиц текста.

В лингвистике текста, психолингвистике, теории и методике развития речи эти единицы называют по-разному – автосемантическими единицами, сверхфразовыми единствами, фрагментами, сложными синтаксическими целыми, абзацами и т. д. [2, 3, 4, 5, 6, 7].

В письмах Ф. И. Тютчева можно наблюдать уникальное соотношение абзацев и сложных синтаксических целых. Уникальность проявляется в том, что практически все его письма имеют смысловую структуру, то есть строятся не по сложным синтаксическим целым, включающим зачин, среднюю часть, концовку, а по абзацам, состоящим обычно из абзацного предложения и поясняющей части.

Известно, что в русской прозе больше распространена «тематическая» структура (по сложным синтаксическим целым) [5, 6, 7].

Смысловая структура прозы соотносится с правильным членением текста на абзацы, в которых главную информативную нагрузку несут первые – абзацные – предложения. «Тематическая» структура соотносится с выделением в тексте сложных синтаксических целых, в которых принципиальное значение имеет микротема (о чём или о ком говорится в тексте?). Зачин, обозначающий микротему, и концовка, завершающая микротему, могут сокращаться, что и наблюдается в текстах Ф. И. Тютчева.

В теории и методике развития речи традиционно преобладает методическая установка на «тематическую структуру» [5]. Поэтому на занятиях по развитию речи выделяют вступление, основную часть, заключение текста. В каждой из этих частей могут быть свои абзацы, отвечающие на вопрос, что именно говорится о той или иной микротеме.

* Для цитирования: Структурные особенности эпистолярной прозы Ф.И. Тютчева. // Этносы и судьбы в жизни и творчестве Ф. И. Тютчева: теория и практика (к 220-летию со дня рождения): монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест: Альтернатива, 2023. – (380 с.). С. 195-202. ISBN 978-985-521-802-0.

В письмах же Ф. И. Тютчева преобладает смысловая структура, то есть он чётко выделяет в текстах абзацы – от трёх до семи. И в каждый абзац (особенно первый) включает несколько микротем (от двух до семи).

Рассмотрим эту особенность на примере послания Великой княгине Марии Николаевне, написанном примерно в 1854 г.



Пишу тебе, милая моя кисанька, второпях. Сегодня утром мы должны быть у известной тебе великой княгини, а как ты знаешь, со Щукой¹ всегда тратишь много времени. Он никогда не торопится. Все это не мешает тебе быть истинной великой княгиней — великой **княгиней моего сердца**, с которой мне хочется свидеться как можно скорее. Очень надеюсь, что это осуществится в будущую субботу. А пока посылаю тебе бумаги Ментков, паспорта и свидетельство. Что касается до **пропусков**, то на них рассчитывать нельзя. Здешние миссии обычно их не выдают. Визы Коллоредо я исхлопотал не без труда, ибо по правилам — австрийским миссиям запрещено давать визы на проезд в местности, не указанные в самом паспорте, завизированном

австрийским посольством в Париже. Я надеюсь еще застать Ментков в Тегернзее.

Все, что ты сообщаешь насчет **гувернантки**, кажется мне весьма правильным. Об этом мы еще поговорим. Во всяком случае, предоставляю тебе полную свободу действовать и решать по-своему. Вся трудность заключается по-прежнему в **недостатке места**. Я еще раз побываю в доме Вихана², чтобы все выяснить и добиться, если возможно, окончательного ответа.

Я еще не виделся с **Крюденершей**; со времени своего возвращения в Мюнхен она не встает с постели. Ее муж сказывал мне, что даже будучи в качестве путешественников, они в полной мере испытали грусть, которою обычно ощущаешь в Италии, и потому вполне понимают и оправдывают мое **прошлогоднее бегство**.

Благодарю тебя, моя кисанька, за **присланную весть**. Береги себя хорошенько, прошу тебя. Больше чем когда-либо избегай усталости. Мне хочется **увидеть тебя здоровой и поправившейся**.

Что касается **денег**, я сказал Эйхталю, чтобы он выслал их прямо тебе.

Прости, моя кисанька. Если бы я захотел во что бы то ни стало исписать все остающееся свободное место, это отняло бы у меня много **времени** и помешало бы моим приготовлениям... Итак, прости, — до субботы. Целую детей от А. до М.³

¹ Щука (Brochet) — прозвище камердинера Тютчева, Эммануила Тума.

² Вероятно, имеется в виду столяр Антон Вихан, владелец дома на ул. Карлштрассе, 54/1, куда Тютчевы переселились 3/15 октября 1840 г. (Полонский. С. 88).

³ То есть от Анны до Марии.

В тексте письма шесть абзацев. Ключевые слова, обозначающие микротемы, выделены в абзацах жирным шрифтом. Сам же Ф. И. Тютчев, предваряя начало новой микротемы (начало нового сложного синтаксического целого), иногда ставил тире между предложениями. Тем самым он как бы подчеркивал единый стержень смыслового дискурса.

В первом абзаце две микротемы (*княгиня моего сердца, пропуски*), во втором тоже две (*гувернантка, недостаток места*), в третьем – две (*Крюденерша, прошлогоднее бегство*), в четвертом тоже две (*присланная весть, увидеть здоровой*), в пятом – одна (*деньги*), в шестом – одна (*свободное место*).

Иначе говоря, план текста может выглядеть примерно так:

- I. Милая моя кисанька.
 - 1. Княгиня моего сердца.
 - 2. Пропуски.
- II. Все кажется правильным.
 - 1. Гувернантка.
 - 2. Недостаток места.
- III. Со времени возвращения в Мюнхен.
 - 1. Крюденерша.
 - 2. Прошлогоднее бегство.
- IV. Благодарность.
 - 1. Присланная весть.
 - 2. Увидеть здоровой.
- V. Деньги.
- VI. Время.

Ф. И. Тютчев обозначает микротемы мастерски кратко, не развертывая, как учит традиционная методика развития речи, структурные части сложного синтаксического целого (зачин, среднюю часть, концовку). Микротемы звучат как бы вскользь (между прочим) и ненавязчиво создают целостную картину дружеских отношений с княгиней. В этом особое художественное мастерство писателя, мастерство эпистолярного жанра.

Другое письмо – письмо дочери поэта.

Бесконечно милая моя дочь. Если бы человеческие мысли обладали счастливой способностью сами обращаться в письма, написанные, сложенные, запечатанные и отправленные по почте, я уверен, не проходило бы дня, чтобы ты не получала от меня два или три письма, ибо **мысли мои** постоянно обращены к тебе, опекают тебя, окружая заботой и лаской. – И вот сегодня посылаю их тебе в более осязаемой форме, по совету Китти, прямо в Женеву, на Воды, в дом Петрова, в надежде, что они тебя еще там застанут. **Последние известия** о тебе, то есть о твоём лечении и о его результатах, меня порадовали; однако, хотя и можно с уверенностью утверждать, что в состоянии твоего здоровья наступило

несомненное улучшение, это, увы, не снимает опасений за будущее, и за будущее самое близкое. Какое **решение** ты примешь **относительно зимы**? Что скажет тебе на этот счет твой внутренний голос, единственный твой советчик? Жду твоего решения с живейшим интересом и участием, поскольку признаю свою неспособность предложить в сложившейся ситуации что-либо, не сопряженное со мно-

жеством неудобств. Единственное, в чем я глубоко убежден, это в

том, что буду безмерно **рад** тебя **увидеть**. – Независимо от твоих писем, я недавно получил о тебе известия от графа Г.

Строганова – через десять дней после того, как он видел тебя в Уши, у великой княгини. Я тоже был бы не прочь повидать тебя там. – Эти **прелестные уголки природы** обладают неотразимым очарованием, когда смотришь на них издали, хотя пребывание там не мешает чувствовать себя несчастным. Опыт ничего не меняет, и признавая, что это оптический обман, тем не менее воспринимаешь его как самую очевидную реальность. –

Неужели **эти строки**, написанные в сумерках, между 4 и 5 часами вечера, при последних лучах солнца, более похожих

на **мираж**, чем на реальность, неужели ты будешь читать их посреди всех этих красот природы? – У нас здесь сбор винограда еще не начался, а вместо Монблана перед глазами у меня **Гостиный двор**, весь мокрый от дождя.

Не пишу тебе ничего **о нашей семье**, поскольку знаю, что этим займется Китти, да к тому же то, что можно о нас сказать, вряд ли тебя обрадует. Как всё, что приходит в упадок, **жизнь наша** становится все более грустной и бесцветной.

Что до меня, то теперь я более всего тревожусь о бедной жене моей, а вместе с тем и о Мари. – Из ее писем ты, наверное, знаешь обо всех волнениях, горестях и **неприятностях**, которые ей довелось пережить за последнее время. – Сейчас ей как будто стало полегче, благодаря деньгам, которые я смог ей послать. – Тем не менее еще два месяца она, по-видимому, должна будет провести в этом отвратительном **деревенском заточении**. – От Анны, со времени ее приезда в Ливадию, я получил только одно письмо (без даты). Не знаю, встретила ли она там (и как) с комичным героем своего нелепого романа. – Словом, ясно одно, все мы сейчас находимся **далеко друг от друга**. – Бог даст, в ближайшем будущем мы снова соберемся вместе, и на этот раз никто из нас не будет отсутствовать. – Так до свиданья, и до скорого, моя милая дочь.

В этом письме три абзаца.

В первом абзаце семь микротем (*мысли, последние известия, решение относительно зимы, рад увидеть, прелестные уголки природы, эти строки, Гостиный двор*). Во втором абзаце – две микротемы (*наша семья, жизнь наша*). В третьем абзаце – три микротемы (*неприятности, деревенское заточение, далеко друг от друга*).

Соответственно план текста может быть таким:

- I. Бесконечно милая моя дочь.
 1. Мысли.
 2. Последние известия.
3. Решение относительно зимы.
4. Рад увидеть.
5. Прелестные уголки природы.
6. Эти строки.
7. Гостиный двор.
- II. Наша семья.
 1. Семья.
 2. Жизнь.
- III. Тревога.
 1. Неприятности.
 2. Деревенское заточение.
 3. Далеко друг от друга.

Здесь один (первый) абзац включает семь микротем. Писатель виртуозно придает своему описанию концептуальный характер: все семь микротем (*мысли, последние известия, решение относительно зимы, рад увидеть, прелестные уголки природы, эти строки, Гостиный двор*) раскрывают, поясняют одну мысль автора – какая у него бесконечно милая дочь.

И таких писем около 1300. Не все ещё переведены на русский язык.

Каждое письмо Ф. И. Тютчева можно рассматривать как шедевр французского и русского эпистолярного жанра. Смысловая структура его писем виртуозна и максимально информативна, она вынуждает адресата не просто читать, а внимательно анализировать каждое предложение и слово. Такое мастерство должно быть предметом исследования лингвистики текста, психолингвистики, теории и методики развития речи.

Литература

1. Автограф Тютчева Ф. И. - РГБ. Ф. 308. К. 1. Ед. хр. 17. Л. 3-4. - Изд. 1980. - С. 46-47.
2. Гиндин, Н. И. Связный текст: формальное определение и элементы типологии. - Москва: АН СССР. Ин-т рус. яз., 1971. - 44 с.
3. Кожинов, В. В. Тютчев. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 496 с.
4. Лотман, Ю. М. Спецкурс «Русская философская лирика. Творчество Тютчева» [неавторизированный конспект лекций]. — Тютчевский сборник II. - Тарту, 1999. - 317 с.
5. Лосева, Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / Л. М. Лосева; под ред. Г. Я. Солганика. - Москва: Просвещение, 1980. - 96 с.
6. Солганик, Г. Я. Стилистика текста: учебное пособие для студентов, абитуриентов, преподавателей-филологов и учащихся старших классов школ гуманитарного профиля / Г. Я. Солганик. - 9-е изд. - Москва: Флинта: Наука, 2009. - 253 с.
7. Valerian F. Gabdulchakov, Evgeniya O. Shishova. Educating Teachers for a Multicultural School Environment. *Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research*. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States. 2017. Pp. 1-41.

7.2. Коммуникативная интерпретация сказок Ф.М. Достоевского*

Федор Михайлович Достоевский – удивительный мастер художественной прозы и с точки зрения литературного содержания, и с точки зрения коммуникативной организации текста. Однако в школьной и вузовской практике именно



коммуникативная сторона его произведений оказывается вне поля зрения учителей русской словесности.

Коммуникативная сторона произведений в методике литературы и развития речи связана с анализом структурно-композиционной организации текста, с выявлением его структурных компонентов (единиц), необходимых для решения задач развития коммуникативных способностей обучающихся – способностей правильно воспринимать и передавать основную мысль текста, соблюдать ее структуру, межфразовую связь [1, 2, 3, 5, 6, 7].

Возьмем для примера сказку Достоевского «Ночь первая» (из серии «Белые ночи») [4]. Сказка о любви, очень романтическая, сказка нравится старшеклассникам и студентам.



Смысловое содержание в этой сказке передается в абзацных предложениях (то есть в первых предложениях абзацев).

Рассмотрим фрагмент из четырех абзацев.

Есть что-то неизъяснимо трогательное в нашей петербургской природе, когда она, с наступлением весны, вдруг выкажет всю мощь свою, все дарованные ей небом силы, опустится, разрядится, унестрится цветами... Как-то невольно напоминает она мне ту девушку, чахлую и хворую, на которую вы смотрите иногда с сожалением, иногда с какою-то сострадательною любовью, иногда же просто не замечаете ее, но которая вдруг, на один миг, как-то

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. О коммуникативной интерпретации сказок Ф.И. Достоевского. // Род, человек и человечество в жизни и творчестве Ф. М. Достоевского: коллективная монография. / под ред. М. П. Жигаловой. – Минск: А. Н. Вараксин, 2021. – С. 172-176.

нечаянно сделается неизъяснимо, чудно прекрасною, а вы, пораженный, упоенный, невольно спрашиваете себя: какая сила заставила блистать таким огнем эти грустные, задумчивые глаза? что вызвало кровь на эти бледные, похудевшие щеки? что облило страстью эти нежные черты лица? отчего так вздымается эта грудь? что так внезапно вызвало силу, жизнь и красоту на лицо бедной девушки, заставило его заблистать такой улыбкой, оживиться таким сверкающим, искрометным смехом? Вы смотрите кругом вы кого-то ищете, вы догадываетесь... Но миг проходит, и, может быть, на завтра же вы встретите опять тот же задумчивый и рассеянный взгляд, как и прежде, то же бледное лицо, ту же покорность и робость в движениях и даже раскаяние, даже следы какой-то мертвящей тоски и досады за минутное увлечение... И жаль вам, что так скоро, так безвозвратно завяла мгновенная красота, что так обманчиво и напрасно блеснула она перед вами, — жаль оттого, что даже полюбить ее вам не было времени...

А все-таки моя ночь была лучше дня!

Вот как это было.

Я пришел назад в город очень поздно, и уже пробило десять часов, когда я стал подходить к квартире. Дорога моя шла по набережной канала, на которой в этот час не встретишь живой души. Правда, я живу в отдаленнейшей части города. Я шел и пел, потому что, когда я счастлив, я непременно мурлыкаю что-нибудь про себя, как и всякий счастливый человек, у которого нет ни друзей, ни добрых знакомых и которому в радостную минуту не с кем разделить свою радость.

Вдруг со мной случилось самое неожиданное приключение. (...)

Абзацные предложения выделены жирным шрифтом. Если прочитать подряд только первые (абзацные) предложения, то всё равно получается связный текст:

Есть что-то неизъяснимо трогательное в нашей петербургской природе, когда она, с наступлением весны, вдруг выкажет всю мощь свою, все дарованные ей небом силы, опустится, разрядится, унестрится цветами...

А все-таки моя ночь была лучше дня!

Вот как это было.

Я пришел назад в город очень поздно, и уже пробило десять часов, когда я стал подходить к квартире.

Вдруг со мной случилось самое неожиданное приключение.

В качестве средств межфразовой связи выступают контекстуальные синонимы (*петербургская природа – ночь*), указательные местоимения (*вот, это*), личные местоимения (*я – со мной*), слова, помогающие перейти к другой мысли (*вдруг*). Все эти лексико-грамматические средства позволяют раскрыть основную мысль первого абзаца (*Есть что-то неизъяснимо трогательное в нашей петербургской природе*), связать этот абзац с последующим.

У Достоевского в этой сказке есть абзацы полные (присутствуют абзацное предложение и поясняющая часть) и есть абзацы сокращенные (без поясняющих частей). Сокращенные абзацы выполняют особую функцию – функцию коммуникативного ядра:

А все-таки моя ночь была лучше дня!

Вот как это было.

Вдруг со мной случилось самое неожиданное приключение.

С помощью таких абзацев организуется завязка действия (интрига), позволяющая усилить развитие действия, довести это действие до кульминации и развязки.

Если взять всю сказку и выделить в ней только абзацные предложения, то по ним можно получить сокращенный, но связный вариант текста.

Была чудная ночь, такая ночь, которая разве только и может быть тогда, когда мы молоды, любезный читатель. (...)

Мне и без того знаком весь Петербург; вот почему мне и показалось, что меня все покидают, когда весь Петербург поднялся и вдруг уехал на дачу. (...)

Итак, вы понимаете, читатель, каким образом я знаком со всем Петербургом. (...)

Я уже сказал, что меня целые три дня мучило беспокойство, покамест я догадался о причине его. (...)

Я ходил много и долго, так что уже совсем успел, по своему обыкновению, забыть, где я, как вдруг очутился у заставы. (...)

Есть что-то неизъяснимо трогательное в нашей петербургской природе, когда она, с наступлением весны, вдруг выкажет всю мощь свою, все дарованные ей небом силы, опустится, разрядится, упестрится цветами... (...)

А все-таки моя ночь была лучше дня! Вот как это было.

Я пришел назад в город очень поздно, и уже пробило десять часов, когда я стал подходить к квартире. (...)

Вдруг со мной случилось самое неожиданное приключение.

В сторонке, прислонившись к перилам канала, стояла женищина; облокотившись на решетку, она, по-видимому, очень внимательно смотрела на мутную воду канала. (...)

По той стороне тротуара, недалеко от моей незнакомки, вдруг появился господин во фраке, солидных лет, но нельзя сказать, чтоб солидной походки. (...)

— Дайте мне руку, — сказал я моей незнакомке, — и он не посмеет больше к нам приставать.

Она молча подала мне свою руку, еще дрожавшую от волнения и испуга. (...)

— Вот видите, зачем же вы тогда отогнали меня? Если б я был тут, ничего бы не случилось...

— Но я вас не знала: я думала, что вы тоже...

— А разве вы теперь меня знаете?

- Немножко. Вот, например, отчего вы дрожите?
- О, вы угадали с первого раза! — отвечал я в восторге, что моя девушка умница: это при красоте никогда не мешает.
- Как? неужели?..
- Да, если рука моя дрожит, то это оттого, что никогда еще ее не обхватывала такая хорошенькая маленькая ручка, как ваша.
- Нет, ничего, ничего; напротив. И если уже вы требуете, чтоб я была откровенна, так я вам скажу, что женищинам нравится такая робость; а если вы хотите знать больше, то и мне она тоже нравится, и я не отгоню вас от себя до самого дома.
- Вы сделаете со мной, — начал я, задыхаясь от восторга, — что я тотчас же перестану робеть, и тогда — прощай все мои средства!..
- Средства? какие средства, к чему? вот это уж дурно.
- Виноват, не буду, у меня с языка сорвалось; но как же вы хотите, чтоб в такую минуту не было желания...
- Понравиться, что ли?
- Ну да; да будьте, ради бога, будьте добры. Посудите, кто я! Ведь вот уж мне двадцать шесть лет, а я никого никогда не видал. Посудите, кто я! Ведь вот уж мне двадцать шесть лет, а я никого никогда не видал. Ну, как же я могу хорошо говорить, ловко и кстати? Вам же будет выгоднее, когда все будет открыто, наружу... Я не умею молчать, когда сердце во мне говорит. Ну, да все равно... Поверите ли, ни одной женищины, никогда, никогда! Никакого знакомства! и только мечтаю каждый день, что наконец-то когда-нибудь я встречу кого-нибудь. Ах, если б вы знали, сколько раз я был влюблен таким образом!..
- Но как же, в кого же?
- Да ни в кого, в идеал, в ту, которая приснится во сне.
- Не досадуйте; я смеюсь тому, что вы сами себе враг, и если б вы попробовали, то вам бы и удалось, может быть, хоть бы и на улице дело было; чем проще, тем лучше...
- О, благодарю вас, — закричал я, — вы не знаете, что вы для меня теперь сделали!
- Хорошо, хорошо! Но скажите мне, почему вы узнали, что я такая женищина, с которой... ну, которую вы считали достойной... внимания и дружбы... одним словом, не хозяйка, как вы называете. Почему вы решились подойти ко мне?
- Почему? почему? Но вы были одни, тот господин был слишком смел, теперь ночь: согласитесь сами, что это обязанность...
- Нет, нет, еще прежде, там, на той стороне. Ведь вы хотели же подойти ко мне?
- Там, на той стороне? Но я, право, не знаю, как отвечать; я боюсь... Знаете ли, я сегодня был счастлив; я шел, пел; я был за городом; со мной еще никогда не бывало таких счастливых минут.
- Оставьте, довольно, не говорите... — сказала девушка, потупившись и сжав мою руку. — Я сама виновата, что заговорила об этом; но я рада, что не

ошиблась в вас... но вот уже я дома; мне нужно сюда, в переулок; тут два шага... Прощайте, благодарю вас...

— Так неужели же, неужели мы больше никогда не увидимся?.. Неужели это так и останется?

— Видите ли, — сказала, смеясь, девушка, — вы хотели сначала только двух слов, а теперь... Но, впрочем, я вам ничего не скажу... Может быть, встретимся...

— Я приду сюда завтра, — сказал я. — О, простите меня, я уже требую...

— Да, вы нетерпеливы... вы почти требуете...

— Послушайте, послушайте! — прервал я ее. — Простите, если я вам скажу опять что-нибудь такое...

— Хорошо, — сказала девушка, — я, пожалуй, приду сюда завтра, тоже в десять часов. Вижу, что я уже не могу вам запретить...

— Уговор! говорите, скажите, скажите все заранее; я на все согласен, на все готов, — вскричал я в восторге, — я отвечаю за себя — буду послушен, почитателен... вы меня знаете...

— Именно оттого, что знаю вас, и приглашаю вас завтра, — сказала смеясь девушка. — Я вас совершенно знаю.

— Клянусь вам, — закричал я, схватив ее ручку...

— Полноте, не клянитесь, я ведь знаю, вы способны вспыхнуть как порох.

— Увидите... только я не знаю, как уж я доживу хотя сутки.

— Спите покрепче; доброй ночи — и помните, что я вам уже вверилась. Но вы так хорошо воскликнули давеча: неужели ж давать отчет в каждом чувстве, даже в братском сочувствии! Знаете ли, это было так хорошо сказано, что у меня тотчас же мелькнула мысль довериться вам...

— Ради бога, но в чем? что?

— До завтра. Пусть это будет покамест тайной.

— О, да я вам завтра же все расскажу про себя! Но что это? точно чудо со мной совершается... (...)

— Хорошо, принимаю; вы и начнете...

— Согласен.

— До свиданья!

— До свиданья!

И мы расстались. (...)

По сокращенному тексту можно заметить, что даже реплики диалогических единств, выделенные с красной строки, не нарушают смысловой цельности, межфразовой организации и связности текста.

Иначе говоря, мастерство Достоевского в оформлении смысловой и межфразовой структуры текста можно использовать при работе над планом текста, его осмыслением, пониманием текста и его правильным пересказом.

При этом надо быть осторожными при отборе текстов в современной редакции: в Интернете размещаются фрагменты с неправильным выделением абзацев.

Словесник должен замечать такие нарушения, исправлять их и правильно использовать в своей образовательной практике.

Литература

1. Габдулхаков, В.Ф. Антропология педагогического образования: STEM и STEAM в дошкольной, школьной и университетской практике: монография. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, изд-во НПО «МОДЭК», 2020. – 159 с.
2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука. - 1981. -139 с.
3. Гиндин, С.И. Гипертекстовые системы: современное состояние// Знание-Диалог-Решение. - Киев,1990. - 269 с.
4. Достоевский, Ф.М. Белые ночи. М.: Художественная литература, 2020. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/fiction/belye-nochi-dostoevskij/> (Дата обращения 9.08.2021).
5. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. - 157 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
7. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Наука, 1979. - 372 с.

7.3. Обучение смысловой организации речи на основе рассказов А.П. Чехова*

120 лет назад (в 1904 г.) ушел из жизни великий русский писатель Антон Павлович Чехов. В 2024 г. исполнилось и 140 лет публикации его знаменитого рассказа «Хирургия»: он был напечатан в юмористическом литературно-художественном журнале «Осколки» 11 августа 1884 года с подзаголовком «Сценка» и подписью *А. Чехонте (Антоша Чехонте)*.



В этом произведении Чехов проявился как настоящий мастер русского слова. После публикации текста автор приобрел репутацию самого известного сатирика в мире, а в 1900 г. после издания ряда других не менее знаменитых произведений стал академиком Императорской академии наук по разряду изящной словесности.

Летом 1884 года Антон Павлович Чехов проживал в городе Воскресенске и служил врачом в Чикинской земской больнице. В это время и был написан рассказ про фельдшера и дядька. История с этими персонажами реально произошла в этой больнице. У дядька разболелся зуб. Принимал его не врач, а фельдшер. Что из этого вышло – обсуждают теперь школьники: произведение вошло в программу русской литературы для пятого класса. Однако этот рассказ (как, впрочем, и многие другие произведения А.П. Чехова) полезно вспоминать не только на уроках

* Для цитирования: Габдулхаков В.Ф. Рассказ А.П. Чехова «Хирургия» как средство обучения структурно-смысловой организации речи. // Профессорский журнал «Русский язык и литература». 2025. № 1.

литературы, но и на уроках детской риторики. Используя структурные особенности текстов А.П. Чехова, мы обучаем школьников связной речи.

К сожалению, современная теория и практика преподавания русского языка и развития речи крайне редко использует произведения А.П. Чехова для обучения школьников текстообразованию, построению связной речи [Мирский 2003; Творчество А.П. Чехова 2013; Петренко, Штайн 2018].

Связная речь – показатель развития как коммуникативных, так и мыслительных навыков школьников. Поэтому их неспособность связно излагать свои мысли, строить правильно текст обычно плохо отражается на успеваемости по всем предметам.

На уроках русского языка, литературы, риторики редко можно услышать высказывание, построенное по законам правильного текста. На уроках русского языка в средней школе учителям приходится больше уделять внимание орфографии и пунктуации, до работы над связностью руки практически не доходят.

Современная лингвистика и психолингвистика доказывают, что базой для развития связной речи является текст, и предлагают два его понимания – гиперсинтаксическое (в основе – пропозиция) и функционально-коммуникативное (в основе – процессуальность) [Skalicka 1969; Гиндин 1996; Леонтьев 2000; Oxford English reference dictionary 2003; Гальперин 2007; Жинкин 2008; Dulebová 2012; Яшина 2013; Галло 2020]. Оба подхода к пониманию текста отражаются в традиционной методике развития речи [Ушакова 2008; Алексеева, Яшина, 2009; Ладыженская 2010; Эльконин 2013]. Одни методические работы нацелены на развитие у обучающихся способностей понимать, анализировать учебный или художественный текст на основе законов его построения или интерпретации смысла [Щирова 2007], другие направлены на развитие у воспитанников способностей пересказывать текст или строить своё высказывание по законам текстообразования [Лосева 1989; Лямина 2005].

При этом методика развития речи учащихся и лингвистическая теория текста (учебного или художественного) не всегда соотносятся между собой. Методика развития речи в основном ограничивается умениями определять тему и основную мысль, пересказывать данный текст или составлять своё высказывание. Теория же текста углубляет лингвистическое понимание текстовых единиц, не обращаясь к их методической интерпретации. В результате текстовые единицы, хорошо описанные в лингвистике, не всегда становятся инструментом развития связной речи на уроках русского языка, развития речи, риторики.

К примеру, в методике развития речи традиционно уделяется внимание способности детей определять тему и основную мысль текста [Бородич 2014; Тихеева 2015]. Однако школьники всё равно не всегда понимают, чем отличается тема от основной мысли (или идеи). Поэтому если построить пересказ в соответствии с темой многие могут, то раскрыть в этом пересказе основную мысль могут не все.

Под структурно-смысловой организацией речи обычно понимают такое построение высказывания, при котором реализуются требования к правильному тексту, к его текстовым единицам и средствам их соединения. На практике (в

учебных целях) используются две текстовые единицы – абзац и сложное синтаксическое целое. Для анализа связности и целостности высказывания используются признаки межфразовой связи.

Абзац – смысловая единица текста. Однако на практике внимание к этой единице формальное: никто практически не может объяснить, правильно или неправильно он выделен.

Сложное синтаксическое целое – тоже структурная единица текста, в ней раскрывается микротема. Трудности её осмысления заключаются в том, что она может совпадать с абзацем, а может и нет, то есть она может включать несколько абзацев или сама входить в структуру абзаца.

Межфразовая связь – это связь предложений и частей текста при помощи лексико-грамматических, синтаксических и других средств. В большинстве случаев это лексический повтор (повтор одних и тех же или однокоренных слов, синонимическая или местоименная замена). Этот повтор ослабевает или исчезает на границах сложных синтаксических целых (ССЦ). В учебной практике это обстоятельство крайне редко подвергается анализу.

Можно было бы не обращать внимания на особенности смысловой, тематической или межфразовой организации текста, но именно на этих особенностях строится план высказывания (для пересказа или собственного рассказа).

План – это конструктивная схема связного текста. К сожалению, не все учителя это учитывают. Поэтому часто предлагают школьникам написать сначала текст, потом по нему составить «на глазок» план и поставить его перед началом текста. Тем самым они расписываются в непонимании или незнании текста и методики развития связной речи.

Проблема обучения структурно-смысловой организации речи является актуальной на всех этапах обучения школьников [Габдулхаков 1983; Габдулхаков 1987; Габдулхаков 2019]. Наши наблюдения говорят о том, что многие дети плохо представляют себе особенности структурно-смысловой организации текста.

Цели данного исследования – проанализировать структурно-смысловую организацию речи детей на разных этапах обучения; разработать на основе полученных данных методику обучения связной речи и проиллюстрировать её на материале рассказа А.П. Чехова «Хирургия».

Методы исследования включали анализ устных и письменных высказываний учащихся 5–7-х классов с точки зрения структурно-смысловой организации речи; сравнительную характеристику способностей строить текстовые единицы на разных этапах обучения; педагогические эксперименты по формированию навыков структурно-смысловой организации речи.

Среди *методов обучения* преимущественно использовались определение темы (микротемы), основной мысли, анализ строения высказывания (связной речи), составление простого и сложного плана, пересказ текста, конструирование своего высказывания.

Методика анализа структурно-смысловой организации устной и письменной речи детей строилась на понимании:

– абзаца как смысловой единицы, состоящей обычно из двух частей: абзацного предложения, в котором должна содержаться основная информация текста, и поясняющей части, разъясняющей основную информацию и связывающей по смыслу одно абзацное предложение с последующим абзацным;

– сложного синтаксического целого как тематической единицы, раскрывающей микротему (подтему) и состоящей обычно из трёх частей: зачина, обозначающего микротему; средней части, раскрывающей микротему; концовки, завершающей микротему;

– межфразовой связи как связи между предложениями и текстовыми единицами высказывания при помощи лексико-грамматических, синтаксических, экспрессивно-модальных и других средств.

При анализе устной речи использовался искусственный интеллект, переводящий звуковой поток речи в письменный формат и фиксирующий абзацы как смысловые сегменты-паузы (так называемые «фонетические абзацы»). Письменный формат позволял отмечать и другие нарушения в устной речи – в структуре сложного синтаксического целого и межфразовой связи.

Результаты

Исследование проводится в течение многих лет, начиная с 80-х годов прошлого века по настоящее время. В ходе исследования было проанализировано более трех тысяч высказываний детей. При анализе выявлялись средства структурно-смысловой организации (ССО) речи – абзацы (А), сложные синтаксические целые (ССЦ), межфразовые связи (МФС).

Проиллюстрируем результаты диагностических исследований, проведенных в 2018-2024 гг. Анализу подверглись 754 высказывания учащихся 5-7-х классов (см. табл. 1).

Таблица 1. Количество учащихся, сумевших правильно построить смысловую структуру высказывания (в %)

Средства ССО	А	ССЦ	МФС
Учащиеся 5-го класса	12	14	25
Учащиеся 6-го класса	17	21	36
Учащиеся 7-го класса	28	29	41

Как видим (табл. 1), количество учащихся, сумевших правильно построить структурно-смысловую организацию речи, крайне незначительно. Труднее всего школьникам организовать правильное смысловое строение речи (смогли это сделать от 12% до 28% учащихся), тематическое (от 14% до 29%), немного легче далась межфразовая связь (смогли ее построить от 25% до 41% школьников). Более половины детей не владеют навыками связной речи, не умеют строить структурно-смысловые единицы связной речи.

Методика обучения структурно-смысловой организации речи строилась на принципах системности, последовательности, преемственности. В этой связи особое значение придавалось начальному этапу обучения (для средней школы

начальный этап – это пятый класс): исследованиями [Gabdulchakov and Shishova, 2022] было доказано, что коммуникативные навыки, сформированные в пятом классе, определяют успешность обучения связной речи школьников в шестом, седьмом и других классах. Рассказ А. П. Чехова «Хирургия» анализировался на уроке детской риторики [Чехов, 2024]: он включен в программу литературы пятого класса.

Алгоритм обучения включал четыре этапа:

1-й этап – пропедевтический. Начинался с анализа межфразовой связи: важно было приучить детей видеть эту связь в тексте, а затем контролировать её правильное использование в своей речи. Обращалось внимание на то, что лексический повтор может быть последовательным и параллельным.

Рассказ читался четыре раза: первое чтение ознакомительное, второе чтение – с семантизацией (с разъяснением образных и непонятных слов типа *Курятин*, *Вонмигласов*, *чечунчовой*, *просфора* и др.), третье чтение с заданием назвать повторяющиеся (одни и те же или однокоренные) слова, четвертое чтение – чтение с паузами – для объяснения, какую роль играют эти повторы.

В приведенном отрывке (в двух первых абзацах) лексические повторы (МФС) выделены строчным шрифтом. На этом примере школьники увидели не простые повторы слов, а более изящные формы её организации – использование слов из общих тематических групп: *больница – фельдшер*, *на лице – левой руки – глаз* и др.

Земская больница. За отсутствием *доктора*, уехавшего жениться, больных принимает *фельдшер Курятин*, толстый человек лет сорока, в поношенной чечунчовой жакетке и в истрепанных триковых брюках. *На лице* выражение чувства долга и приятности. Между указательным и средним пальцами *левой руки* — сигара, распространяющая зловоние.

В приемную входит дьячок *Вонмигласов*, высокий коренастый старик в коричневой рясе и с широким кожаным поясом. *Правый глаз* с бельмом и полузакрыт, на носу бородавка, похожая издали на большую муху. Секунду дьячок ищет *глазами* икону и, не найдя таковой, крестится на бутылку с карболовым раствором, потом вынимает из красного платочка *просфору* и с поклоном кладет ее перед фельдшером.

Обращаем внимание на то, что А. П. Чехов – мастер первых абзацных предложений. Повествовательное предложение из двух слов *Земская больница* создаёт ощущение внутреннего пространства. Поэтому во втором предложении автор уже не повторяет слово *больница* для связи первого предложения со вторым, а сразу говорит про доктора и фельдшера (как главных действующих лиц больницы). В других предложениях такая МФС дополняется фиксацией внимания читателя на портретных деталях фельдшера (*на лице, левой руке*). То есть у А. П. Чехова лексический повтор имеет не буквальный, а как бы косвенный характер, делая текст лёгким и прозрачным.

Далее школьникам предлагается найти в тексте рассказа средства МФС самостоятельно. При этом объяснить, почему именно эти средства связывают предложения между собой.

2-й этап – анализ смысловой структуры текста. В тексте выявлялись на слух паузы для того, чтобы школьники смогли повторить первые предложения каждого абзаца. Обращалось внимание на то, что в правильном тексте, если прочитать подряд только абзацные предложения, лексический повтор сохраняется, то есть получается сокращенный, но правильный текст. Читается сокращенный текст, а учащиеся называют повторяющиеся слова, которые связывают предложения между собой.

Делается вывод о том, что для проверки правильности выделения абзацев, надо прочитать подряд только абзацные предложения текста. Если в результате прочтения получается связный текст – значит абзацы выделены правильно.

Все абзацные предложения сокращенного текста заносятся в таблицу (см. табл. 2). При этом со школьниками обсуждается тематическая и жанровая структура текста: почему одни предложения относятся к зачину и завязке, а другие – к основной части и кульминации, третьи – к концовке и развязке.

Таблица 2. Смысловая структура рассказа А. П. Чехова «Хирургия»

Структура ССЦ	Абзацные предложения текста	Жанровая структура текста
Зачин ССЦ	1. Земская больница.	Завязка действия
Основная часть ССЦ	2. В приемную входит дьячок Вонмигласов, высокий коренастый старик в коричневой рясе и с широким кожаным поясом.	Развитие действия
	3. Вонмигласов садится и раскрывает рот.	
	4. Курятин хмурится, глядит в рот и среди пожелтевших от времени и табаку зубов усматривает один зуб, украшенный зияющим дуплом.	
	5. Фельдшер берет козью ножку, минуту смотрит на нее вопросительно, потом кладет и берет щипцы.	Кульминация
	6. Вонмигласов поднимает колени до локтей, шевелит пальцами, выпучивает глаза, прерывисто дышит...	
Концовка ССЦ	7. Вонмигласов сидит минуту неподвижно, словно без чувств.	Развязка
	8. Придя в себя, дьячок сует в рот пальцы и на месте больного зуба находит два торчащих выступа.	
	9. Дьячок берет со стола свою просфору и, придерживая щеку рукой, уходит восвояси...	

Левый столбик характеризует тематическое строение текста – это одно ССЦ, имеющее зачин, основную часть и концовку. Правый столбик – жанровую структуру рассказа, имеющего завязку, развитие действия и кульминацию. Но самое главное – в центре таблицы абзацные предложения текста, прочитав которые

учащиеся убеждаются в том, что текст (даже без поясняющих частей и диалогов) сохраняет свою структуру, связность и целостность.

3-й этап – организационно-структурный. Этот этап посвящается конструированию – обсуждению и оформлению сложного плана текста. Для этого абзацные предложения с помощью учащихся превращаем в короткие формулировки и получаем такой план.

В этом плане абзацные предложения сжаты в краткие словосочетания и обозначены как подпункты, структурные компоненты ССЦ выделены строчным шрифтом. Зачин имеет два подпункта (абзаца), основная часть – шесть подпунктов (абзацев), концовка – один подпункт (абзац). Предлагаем детям объяснить, почему количество подпунктов совпадает с количеством абзацев, а количество пунктов с количеством структурных частей ССЦ.

I. Как пришел дьячок в больницу лечить зуб.

1. Земская больница.
2. В приемную входит дьячок Вонмигласов с больным зубом.

II. Осмотр и лечение.

3. Дьячок Вонмигласов садится и показывает рот.
4. Фельдшер Курятин осматривает зуб больного.
5. Фельдшер Курятин готовится к удалению зуба.
6. Как дьячок Вонмигласов переносит удаление зуба.
7. Почему дьячок Вонмигласов сидит неподвижно, словно без чувств.
8. Почему дьячок находит на месте больного зуба два торчащих выступа.

III. Завершение посещения больницы.

9. Как уходит дьячок восвояси.

4-й этап – репродуктивный. На этом этапе учащимся предлагается пересказать рассказ по плану, используя там, где надо, лексический повтор (то есть межфразовую связь). При обсуждении пересказов обращалось внимание на соответствие содержания текста рассказа пунктам плана и на правильность построения поясняющих частей, реализующих смысловые связи между абзацными предложениями.

Дальнейшая работа над смысловой структурой текста носила творческий характер: учащимся предлагалось составить план на ту или иную тему и построить своё собственное высказывание.

Алгоритм, апробированный на уроке риторики в пятом классе, использовался и в последующих классах с учетом меняющегося дидактического материала и приобретаемыми знаниями и компетенциями.

Системное использование этого алгоритма на уроках риторики (на примере рассказа А. П. Чехова «Хирургия») обеспечивало заметный рост количества учащихся, сумевших правильно построить связную речь на уроках не только риторики, но и, например, литературы, истории, географии, математики (см. табл. 3).

Таблица 3. Количество учащихся, сумевших правильно построить смысловую структуру высказывания (в %)

Средства ССО	А	ССЦ	МФС
Учащиеся 5-го класса	58	63	52
Учащиеся 6-го класса	64	70	63
Учащиеся 7-го класса	69	74	71

Как видим (табл. 1, 3), рост очень существенный: учащиеся научились правильно выделять абзацы (рост составил более 50%). Аналогичный рост и по другим показателям. Замечено также, что если работа над смысловой структурой текста перестает проводиться на уроках риторики, то достигнутый уровень начинает снижаться, то есть такая работа не должна прерываться.

Проведенное исследование доказывает, что систематическая и целенаправленная работа над смысловой структурой рассказов А. П. Чехова и, конечно, произведений других классиков русской литературы существенно влияет на развитие связной речи учащихся.

Способность учащихся анализировать связный текст положительно влияет на качество понимания, осмысления и воспроизведения учебного, научного, художественного содержания.

Таким образом, работа над смысловой структурой текста как средством развития связной речи должна строиться на принципах:

- учета уровня владения детьми текстовой организацией речи;
- опоры на структурные (смысловые, тематические, межфразовые) особенности правильного высказывания;
- использования в речи конструктивных схем смысловой организации текста;
- учета особенностей тематической организации текста при построении своего высказывания;
- контроля по использованию в речи лексико-грамматических и синтаксических средств межфразовой связи.

Обсуждение

В российской и зарубежной лингвистике текста выделяют разные единицы [Skalicka, 1969; Гиндин, 1996; Леонтьев, 2000; Oxford English reference dictionary, 2003; Гальперин, 2007; Жинкин, 2008; Dulebová, 2012; Яшина, 2013; Галло, 2020]. В проведенном нами методическом исследовании работа над смысловой структурой была ограничена только двумя единицами – абзацем, ССЦ. МФС стала общей характеристикой двух единиц. Эти единицы понятны детям разных возрастов: они легко строят микротексты, определяют тему и подтемы,

рассуждают об основной мысли, идее. В дальнейшем можно использовать и другие текстовые единицы (например, автосемантические единицы или фрагменты).

К сожалению, в традиционных учебных изданиях нет строгой дифференциации текстовых единиц, даются общие рекомендации по описанию картин, по составлению пересказов и рассказов [Алексеева, Яшина, 2009; Бородич, 2014]. Поэтому дети не различают эти единицы, не понимают, какое отношение они имеют к плану, пересказу или рассказу. Традиционные методические журналы («Русский язык в школе», «Высшее образование в России» и др.) утратили свою былую практическую направленность и перестали быть референтными для учителей школ и преподавателей вузов. Словесникам остро не хватает конкретных методических разработок.

Новизна нашего методического подхода заключается в строгой дифференциации текстовых единиц, в разработке приёмов их осознанного восприятия, анализа и использования в своей речи.

В учебных целях нами была дана упрощенная трактовка текстовых единиц. В дальнейшем она усложнялась. Положим, в шестом классе уже уточнялось, что правильный абзац иногда может иметь только одну часть – абзацное предложение. Анализировались случаи, когда это допустимо и необходимо.

В седьмых классах показывалось, что микротекст (ССЦ) тоже может иметь сокращенную форму: могут сокращаться зачин или концовка, постоянной остается средняя часть (в ней заключена микротема). Анализировались тексты, в которых были абзацы, включающие несколько сокращенных микротем (соответственно несколько ССЦ). Например, у того же А. П. Чехова в рассказе «Ионыч». Давалось понятие тематического плана, когда в качестве основных пунктов ставились микротемы (о чём или о ком говорится в микротексте), а подпунктов – основные мысли абзацев (что именно говорится о микротеме в первом, втором и др. абзацах). В смысловом плане – наоборот: в качестве основных пунктов – главные мысли, а подпунктов – микротемы.

Выводы

В проведенном исследовании проанализирована структурно-смысловая организация речи учащихся на разных этапах обучения; разработана на основе полученных данных методика обучения связной речи на примере рассказа А. П. Чехова «Хирургия». Экспериментальная проверка методики показала её эффективность.

В перспективе представляется возможным раскрытие особенностей этой методики на материале других произведений и в других классах.

Отдельным вопросом остается старшая школа, где открываются возможности для использования в работе над текстом элементов лингвистического и герменевтического анализа.

Литература

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 2009. 400 с.
2. Бородин А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 2014. 255 с.
3. Габдулхаков В. Ф. Об умении выделять абзацы. *Русский язык в школе*. Москва. 1983. № 3. С. 48-50.
4. Габдулхаков В. Ф. Развитие связной речи на уроках русского языка. *Начальная школа*. Москва. 1987. № 5. С. 22-25.
5. Габдулхаков В. Ф., Башинова С. Н. Приемы формирования у детей навыков связной речи. *Современное дошкольное образование: Теория и практика*. 2019. № 5(95). С. 12-21. DOI: 10.24411/1997-9657-2019-10052.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
7. Галло Я. Лингвистика текста: традиции и перспективы / Я. Галло, Н. Ф. Алефиренко / *Филологический класс*. 2020. Т. 25. № 3. С. 23-38. – DOI: 10.26170/FK20-03-02.
8. Гиндин С. И. Что знала риторика об устройстве текста? Часть 2. Риторические учения о расположении и изобретении. *Риторика*. 1996. № 1(3). С. 23-37.
9. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. М.: Просвещение, 2008. 177 с.
10. Ладыженская Т. А. Определение уровня развития связной речи учащихся. *Исследования по развитию связной речи учащихся*. М.: Радуга, 2010. 137 с.
11. Леонтьев А. Н. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2000. 57 с.
12. Лосева Л. М. Как строится текст. М.: Просвещение, 1989. 94 с.
13. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста. М.: АРКТИ, 2005. 252 с.
14. Мирский М. Б. Доктор Чехов. РАН. Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова. М.: Наука, 2003. 240 с.
15. Петренко Д. И., Штайн К. Э. Проза А. П. Чехова: Метапоэтика и поэтика. Ростов-на-Дону: Полиграф-Сервис, 2018. 416 с.
16. Творчество А. П. Чехова: рецепции и интерпретации. Сб. материалов Международной научной конференции. Ростов-на-Дону, 1-4 октября 2012 года. Ростов н/Д: Изд-во «Foundation», 2013. – 230 с.
17. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Под ред. Ф. А. Сохина. М.: Просвещение, 2015. 159 с.
18. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольников. М.: Мир, 2008. 202 с.
19. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: Учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.
20. Чехов А. П. Хирургия. [Электронный ресурс] URL <https://ped-kopilka.ru/semeinaja-biblioteka/vneklasnoe-chtenie-6-klas/chehov-smert-chinovnika-9484.html> (дата обращения 23.02.2024).
21. Эльконин Д. Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 2013. 234 с.
22. Яшина Н. К. Лингвистика текста и перевод : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 116 с.
23. Dulebová I. Politický diskurz ako objekt lingvistického výskumu / I. Dulebová. *Jazyk a kultúra*. 2012. Vol. 3, № 9. P. 1–5.
24. Oxford English reference dictionary. *Oxford University Press*. 2003. 1765 p.
25. Skalická V. Syntax promluvy (enunciace). *Slovo o slovesnost*. XXI. 1960. № 4. P. 34-38.
26. Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Shishova (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. *Play and STEM Education in the Early Years*. Monograph. Chapter 3. S. D. Tunnicliffe and T. Kennedy (eds.), The Author(s), under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG. Pp. 65-84.

Заключение

В результате проведенного исследования нам удалось определить антропологические основы развития языковой личности. Эти основы должны учитывать поликультурные, лингводидактические, цифровые условия, особенности технологизации познавательного процесса при помощи традиционных средств и средств постоянно развивающегося искусственного интеллекта.

Дошкольный возраст играет особую роль в становлении и развитии языковой личности. Антропология детства должна учитывать ведущий тип деятельности ребенка – игровую деятельность, роль в этой деятельности двух сфер – сферы сознаваемой и сферы неосознаваемой деятельности; особенности проявления этих сфер в разных поликультурных условиях. Процесс проектирования работы по развитию языковой личности в цифровую эпоху должен учитывать теорию и практику поликультурного образования, особенности реализации национально-культурного кода, степень энтропии и негэнтропии личности в образовательном процессе.

Современная языковая личность реализуется в языке (через говорение и письмо), в цифровом мире (через интернет-ресурсы, инструменты нейросети, фотографии, социальные сети и т.д.). Всё это позволило высказать авторские суждения по поводу развития русской речи в условиях многоязычия, наметить технологические пути повышения эффективности развития связной русской речи на материале произведений русской классической литературы. Важным антропологическим и технологическим средством развития языковой личности в цифровую эпоху был и остается живой (несгенерированный) текст, чаще всего текст художественный. Такой текст становится образцом живой (не искусственной) русской речи.

Современная цифровая дидактика должна определить методические принципы, технологические требования, дидактическое содержание, эффективные методы и приемы использования нейросети в образовательном процессе. Учитывая большие возможности нейросети для генерации различных продуктов (проектов, презентаций, докладов), проведения исследовательской деятельности, в том числе имитации творческой деятельности человека, необходимо разрабатывать программы, обеспечивающие выявление сгенерированных продуктов (по типу программы “Антиплагиат”). Учащиеся, получившие в руки инструменты нейросети, перестают творчески мыслить, утрачивают навыки самостоятельной работы с литературой и т. д. Нужны новые дидактические инструменты, позволяющие использовать нейросеть в роли “послушного учебника”, а не в роли “подпольного суфлера”.

Рекомендации, сделанные по результатам проведенных исследований, нацелены на решение национальных задач в сфере образования Российской Федерации.

Габдулхаков Валерьян Фаритович,

член-корреспондент Академии наук Республики Татарстан, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Заслуженный деятель науки, Заслуженный учитель, лауреат Государственной премии Республики Татарстан (Казань, Россия),
ORCID: 0000-0003-2708-0058; Scopus: № 56458818500;
Web of Science: <http://www.researcherid.com/rid/N-1306-2013>;
e-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Литература

по теме исследования (отдельные монографические издания автора)

- Габдулхаков В.Ф. Menter-технологии подготовки учителей: монография. – Казань, 2018. – 159 с.
- Габдулхаков В.Ф. Технологии подготовки учителей в классическом университете / И.Р. Гафуров, А.М. Калимуллин, В.Ф. Габдулхаков и др.; под ред. проф. И.Р. Гафурова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – 140 с.
- Габдулхаков В.Ф. NO STRESS: технологии в современной системе подготовки учителей: монография. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, изд-во НПО «МОДЭК», 2019. – 130 с.
- Габдулхаков В.Ф. Пушкин в контексте татаро-булгарского этногенеза. // Александр Сергеевич Пушкин и мировая культура: теория и практика: коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест: БрГТУ, 2020. С. 11-14.
- Габдулхаков В.Ф. О механизмах повышения эффективности педагогического образования. // Непрерывное образование в Высшей школе педагогики: Коллективная монография / под общ. ред. Скударёвой Г.Н. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. С. 82-89.
- Габдулхаков В.Ф. Антропология педагогического образования: STEM и STEAM в дошкольной, школьной и университетской практике: монография. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, изд-во НПО «МОДЭК», 2020. – 159 с.
- Габдулхаков В. Ф., Лихачева С. А. Детерминанты современной антропологии поликультурного образования в дошкольных учреждениях Татарстана. // Этносы и судьбы в современном социуме: теория и практика: коллективная монография. – Брест: БрГТУ, 2020. С. 193-197.
- Габдулхаков В.Ф. Прикладная педагогика или как построить качественное педагогическое образование в России: монография. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, изд-во НПО «МОДЭК», 2021. – 122 с.
- Габдулхаков В.Ф. О коммуникативной интерпретации сказок Федора Достоевского. // Род, человек и человечество в жизни и творчестве Ф.М. Достоевского: коллективная монография. / под ред. М. П. Жигаловой. – Минск: Изд-во «А. Н. Вараксин», 2021. - С. 172-176.
- Габдулхаков В.Ф., Зиннурова А.Ф. Прикладные аспекты повышения эффективности высшего образования. / Монография. – Казань: Издательство АН РТ «Фэн», 2022. – 112 с.
- Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. Антропологические вопросы оптимизации высшего образования: монография. – Казань: Издательство АН РТ, 2023. – 132 с.
- Габдулхаков В.Ф., Зиннурова А.Ф. Манкуртизм в этническом сознании участников образовательного процесса. // Этносы и судьбы в современном социуме : теория и практика : коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест : БрГТУ, 2023. – С. 162-172.
- Габдулхаков В.Ф., Калимуллин А.М., Гарифуллина А.М. Организационно-педагогические условия поликультурной подготовки педагогов в регионах с государственным двуязычием. / Глава 4. Параграф 4.4. // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография. / Под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. – Москва: МАКС Пресс, 2023. С. 214-222.
- Габдулхаков В.Ф. Структурные особенности эпистолярной прозы Ф.И. Тютчева. // Этносы и судьбы в жизни и творчестве Ф. И. Тютчева: теория и практика (к 220-летию со дня рождения): монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест: Альтернатива, 2023. С. 195-202.
- Габдулхаков В.Ф. О парадигмах антропологии детства в цифровую эпоху. / В.Ф. Габдулхаков, С.Н. Башинова, Ж.В. Данилова. // Антропология детства в цифровую эпоху. Коллективная монография по материалам работы Международной научно-практической конференции. 25 апреля 2024 г. / Под ред. члена-корр. АН РТ, доктора пед. наук, профессора В. Ф. Габдулхакова. – Казань: Отечество, 2024. – С. 3-4.

- Габдулхаков В. Ф. Технология оценки эффективности поликультурного образования: монография. – Казань: Издательство Академии наук Республики Татарстан, 2024. – 139 с. ISBN 978-5-9690-1116-10
- Valerian F. Gabdulchakov, Evgeniya O. Shishova. (2017). Educating Teachers for a Multicultural School Environment. *Intercultural Communication: Strategies, Challenges and Research*. Monograph. Chapter 1. Nova Science Publishers. Hauppauge, NY, United States. Pp. 1-41.
- Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Shishova (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. *Play and STEM Education in the Early Years*. Monograph. Chapter 3. S. D. Tunnicliffe and T. Kennedy (eds.), The Author(s), under exclusive license to Springer Nature Switzerland AG. Pp. 65-84.
- Valerian F. Gabdulchakov and Evgeniya O. Scishova (2024). The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. *Progress in Education*. Chapter 8. Volume 79. Nova Science Publishers, Inc. Pp. 181-259.
- Valerian F. Gabdulchakov (2024). Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) (**Part 1**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. NY, USA. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 195-200. URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). Персонификация поликультурного образования в вузах России (анализ подготовки специалистов для детских садов) (**Часть 1**). *Антропология подготовки педагогов в междисциплинарном и цифровом образовании. Прогресс в образовании. Глава 8. Том 79. Nova Science Publishers.* С. 195-200.
- Valerian F. Gabdulchakov (2024). Pedagogical Skills of the Teacher and the Degree of Creative Self-realization of a Student in Conditions of University Educational Space (**Part 2**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 201-209. Progress in Education (Numbered Series). NY, USA. Nova Science Publishers (novapublishers.com). URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). Педагогическое мастерство преподавателя и степень творческой самореализации студента в условиях университетского образовательного пространства (**Часть 2**). *Антропология подготовки учителей в междисциплинарном и цифровом образовании. Прогресс в образовании. Глава 8. Том 79. Нью-Йорк, США. Nova Science Publishers.* С. 201-209.
- Valerian F. Gabdulchakov (2024). INTEGRATION OF THEORETICAL AND PRACTICAL TEACHER TRAINING (**Part 3**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. NY, USA. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 209-219. URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА (**Часть 3**). *Антропология подготовки учителей в междисциплинарном и цифровом образовании. Прогресс в образовании. Глава 8. Том 79. Нью-Йорк, США. Nova Science Publishers, Inc.* С. 209-219.
- Valerian F. Gabdulchakov (2024). PROFESSIONAL CULTURE, PEDAGOGICAL SKILLS OF KINDERGARTEN TEACHER: INDICATORS AND PROCEDURES OF DIAGNOSIS (**Part 4**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 219-228. Progress in Education (Numbered Series). NY, USA. Nova Science Publishers (novapublishers.com). URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА: ПОКАЗАТЕЛИ И ПРОЦЕДУРЫ ДИАГНОСТИКИ (**Часть 4**). *Антропология подготовки*

учителей в междисциплинарном и цифровом образовании. *Прогресс в образовании*. Глава 8. Том 79. Нью-Йорк, США. Nova Science Publishers. С. 219-228.

- Valerian F. Gabdulchakov (2024). Technological Development of Teacher-Training System Under the Conditions of the Transformation of Higher Education (**Part 5**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. NY, USA. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 228-238. URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). Технологизация развития системы подготовки учителей в условиях трансформации высшего образования (**Часть 5**). *Антропология подготовки учителей в междисциплинарном и цифровом образовании. Прогресс в образовании*. Глава 8. Том 79. Нью-Йорк, США. Nova Science Publishers. С. 228-238.
- Valerian F. Gabdulchakov (2024). Education Reform at the University and the New Strategy for Training Teachers (**Part 6**). *The Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education. Progress in Education. Chapter 8. Volume 79. NY, USA. Nova Science Publishers, Inc.* Pp. 238-258. URL https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F1588758500/The.Anthropology.of.Teacher.Training.pdf?p_random=66936 Валерьян Ф. Габдулхаков (2024). Реформа образования в университете и новая стратегия подготовки учителей (**Часть 6**). *Антропология подготовки учителей в междисциплинарном и цифровом образовании. Прогресс в образовании*. Глава 8. Том 79. Нью-Йорк, США. Nova Science Publishers. С. 238-258.
- Valeryan Gabdulkhakov and Olga Yashina (2024). Preparing Teachers for Work in an Ethnocultural Environment. *Continuous Teacher Education in Russia*. Chapter 9. Emerald Publishing Limited. Pp. 201–218. doi:10.1108/978-1-83753-852-220241010 URL <https://www.emerald.com/insight/publication/doi/10.1108/9781837538522>

