

16+

ЭТНО **диалоги**

АЛЬМАНАХ № 2 (76) 2025

Искусственный интеллект как катализатор трансформации общества

Мультикультурализм в литературе

Международный форум кафедр ЮНЕСКО

Нганасаны: северные кочевники Евразии

Новогодние традиции 1960–1980-х годов



Издательский дом ЭТНОСФЕРА
www.etnosfera.ru

*Редакционный совет
научно-информационного альманаха
«Этнодиалоги»*

- **Горячев Юрий Алексеевич**, председатель правления Центра содействия международному образованию «Этносфера», кандидат исторических наук, научный руководитель проекта
- **Шевцова Анна Александровна**, доктор исторических наук, главный редактор
- **Владимир Михаил Михайлович**, научный руководитель исследовательского и методического Центра русистики гуманитарного факультета Университета им. Л. Этвиша (г.Будапешт, Венгрия), Заслуженный работник культуры РФ
- **Камышанов Виктор Иванович**, кандидат политических наук, доцент
- **Капустин Анатолий Яковлевич**, научный руководитель Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ, президент Российской ассоциации международного права, доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ
- **Мартынова Марина Юрьевна**, руководитель Центра европейских исследований Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН, доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ
- **Мухаметшин Фарит Мубаракшевич**, доктор политических наук, профессор
- **Пономаренко Людмила Васильевна**, профессор кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук Российского университета дружбы народов, доктор исторических наук
- **Тихонов Михаил Юрьевич**, советник директора ГАОУ ДПО «Корпоративный университет московского образования», доктор философских наук, профессор



*Вышитый подзор
с изображениями рейтаров.
Середина XIX в.
Костромская губерния.*

www.etnosfera.ru

ЭТНО **диалоги**

НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ
АЛЬМАНАХ

№ 2 (76) 2025

Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2025. № 2 (76). — 264 с.

Альманах «Этнодиалоги» адресован широкому кругу читателей, интересующихся вопросами международного образования, национальной и миграционной политикой, историей и этнологией. Целевая аудитория издания — руководители, методисты и педагоги образовательных учреждений России и зарубежья, государственные служащие федеральных и муниципальных органов власти, представители национально-культурных автономий, неправительственных и общественных организаций, российские соотечественники за рубежом, ученые и специалисты гуманитарной сферы знаний.

Научно-информационный альманах «Этнодиалоги» включен в цитатную базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) и Science Index. С 2020 года каждой статье альманаха присваивается уникальный идентификатор цифрового объекта (DOI).

ISSN 2071–8349

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77–29339 от 23.08.2007 выдано Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

© Центр содействия межнациональному образованию «ЭТНОСФЕРА», 2025

© Альманах «Этнодиалоги», 2025

АЛЬМАНАХ «ЭТНОДИАЛОГИ» № 2 (76) 2025

СОДЕРЖАНИЕ

8 ТОЧКА ЗРЕНИЯ

- 8 **Игорь Ганчерёнок, Николай Горбачёв, Чжан Пэнфэй, Михаил Гольцев** (Минск) / Искусственный интеллект как катализатор образовательно-культурной трансформации общества

29 СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

- 29 **Рувайда Абу Расс** (Кфар-Сава) / Мультикультурализм в литературе как средство продвижения социальной справедливости и расширения прав и возможностей

51 МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 51 **Юрий Горячев, Марина Кривенькая, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Владимир Захаров** (Москва) / По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» (5–6 декабря 2024 года, Московский педагогический государственный университет)
- 85 **Сергей Гавенко** (Чжухао) / Идея и опыт создания международной русской школы в Китае
- 96 **Марина Кривенькая** (Москва) / Международный форум кафедр ЮНЕСКО и партнеров «Трансформация знаний для будущего Африки»

106 ЯЗЫКИ РОССИИ

- 106 **Ольга Синёва** (Москва – Санкт-Петербург) / Язык как живая сущность
- 113 **Эдуард Лебедев, Эдуард Фомин** (Чебоксары) / Чувашский язык: опыт популярной грамматики (часть 1)

122 ЮБИЛЕЙ

- 122 **Сомар Виджаядаса** (Нью-Йорк) / Университету дружбы народов – 65

130 СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 130 **Станислав Сулимов, Стефан Православский** (Воронеж) / Радикализм и терпимость как факторы межкультурного диалога (на примере средневековой Испании)

143 НАСЛЕДИЕ

- 143 **Самира Мир-Багирзаде** (Баку) / Взаимовлияние исламской и китайской культур
- 155 **Александр Косоков** (Москва) / Нганасаны: северные кочевники Евразии и вызовы современности

CONTENT

8 POINT OF VIEW

- 8 **Igor Gancherenok, Nikolay Gorbachev, Zhang Pengfei, Michael Goltsev** (Minsk) / Artificial intelligence as a catalyst for educational and cultural transformation of society

29 VOCABULARY

- 29 **Ruwaida Abu Rass** (Kfar Saba) / Multiculturalism in literature as a vehicle for promoting social justice and empowerment

51 INTERNATIONAL EDUCATION

- 51 **Yury Goryachev, Marina Krivenkaya, Elena Omelchenko, Anna Shevtsova, Anna Orlova, Elena Teplova, Irina Vlasenko, Elena Khabenskaya, Olga Yashina, Alexandra Fokina, Vladimir Zakharov** (Moscow) / Following the 16th International Scientific and Practical Seminar of the Cycle “Dialogue of Civilizations and Intercultural Cooperation” (December 5-6, 2024, Moscow Pedagogical State University)
- 85 **Sergey Gavenko** (Zhuahai) / The idea and experience of establishing an international Russian school in China
- 96 **Marina Krivenkaya** (Moscow) / International Forum of UNESCO Chairs and Partners “Transforming Knowledge for Africa's Future”

106 LANGUAGES OF RUSSIA

- 106 **Olg Sinyova** (Moscow-Saint Petersburg) / Language as a living entity
- 113 **Eduard Lebedev, Eduard Fomin** (Cheboksary) / The Chuvash language: an attempt at popular grammar (Part 1)

122 JUBILEE

- 122 **Somar Wijayadasa** (New York) / Peoples' Friendship University – 65

130 PAGES OF HISTORY

- 130 **Stanislav Sulimov, Stefan Pravoslavsky** (Voronezh) / Radicalism and tolerance as factors of intercultural dialogue (on the example of Middle Ages Spain)

143 HERITAGE

- 143 **Samira Mir-Bagirzade** (Baku) / The interplay of Islamic and Chinese cultures
- 155 **Alexander Kosogov** (Moscow) / Nghanasans: the northern nomads of Eurasia and the challenges of modernity

169 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

- 169 **Серине Мисисян** (Ереван) / Морфемика и словообразование в вузовском курсе РКИ: научные взгляды и проблемные зоны
- 174 **М. Марина (Бурмистрова)** (Москва) / Духовно-нравственное и патриотическое воспитание словом
- 190 **Елена Теплова** (Москва) / Проблемы формирования ценностного эмоционального компонента в современном образовании
- 199 **Альфия Иоргачева** (Манзарас) / Воспитание культуры межнационального общения на уроках литературы в билингвальной среде Республики Татарстан

206 ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

- 206 **Анна Шевцова, Виктория Антонова, Валерия Бецко, Анна Бородина, Таисия Водичева, Дмитрий Гейнц, Владимир Горюнов, Валентина Громова, Даниил Дермелев, Анна Дианова, Валерия Долгова, Екатерина Дорофеева, Юлия Жучкова, Александр Зайцев, Роман Зинченко, Арина Игнатенко, Валерия Ильина, Глеб Истомин, Ирина Кондратьева, Дарья Леутина, Екатерина Макаренко, Даниил Миронов, Александр Разумов, Юлия Реуцкая, Влада Самохина, Ксения Спирина, Кирилл Суворов, Дарья Сырова, Максим Федосимов, Ангелина Шегурова, Виктория Щипунова, Яна Янгильдина** (Москва) / Новогодние традиции 1960–1980-х гг. в воспоминаниях современников

169 PEDAGOGICAL PRACTICUM

- 169 **Serine Misisyán** (Yerevan) / Morphemics and word formation in the Higher Education course of Russian as foreign language: scientific views and problem areas
- 174 **Nun Marina (Burmistrova)** (Moscow) / Spiritual and moral, and patriotic education through the word
- 190 **Elena Teplova** (Moscow) / Problems of formation of value emotional component in modern education
- 199 **Alfiya Iorgacheva** (Manzaras) / Developing the culture of interethnic communication at literature lessons in bilingual environment of the Republic of Tatarstan

206 HISTORY OF DAILY LIFE

- 206 **Anna Shevtsova, Victoria Antonova, Valeria Betsko, Anna Borodina, Taisiya Vodicheva, Dmitry Geints, Vladimir Goryunov, Valentina Gromova, Daniil Dermelev, Anna Dianova, Valeria Dolgova, Ekaterina Dorofeeva, Yulia Zhuchkova, Alexander Zaitsev, Roman Zinchenko, Arina Ignatenko, Valeria Ilyina, Gleb Istomin, Irina Kondratyeva, Daria Leutina, Ekaterina Makarenkova, Daniil Mironov, Alexander Razumov, Yulia Reutskaya, Vlada Samokhina, Ksenia Spirina, Kirill Suvorov, Daria Syrova, Maxim Fedosimov, Angelina Shegurova, Vikotria Shchipunova, Yana Yangildina** (Moscow) / New Year's traditions of the 1960s-1980s in the memories of contemporaries

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

*Игорь Ганчерёнок, Николай Горбачёв,
Чжан Пэнфэй, Михаил Гольцев*

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.001

Искусственный интеллект как катализатор образовательно-культурной трансформации общества

В статье с применением аппарата ментальных карт рассматриваются вопросы формирования и совершенствования концептуального базиса информационного общества, который непосредственно связан с проблемами образования и культуры (кибернетическими, информационными, организационными, технологическими, коммуникационными). Акцентируется необходимость формирования единого информационного пространства в условиях активного внедрения технологий искусственного интеллекта, быстрого роста объема информационных ресурсов. Это обуславливает потребность в качественном аналитическом инструментарии, большей оперативности в подготовке и принятии решений, развитии активных режимов информационных систем и сервисов. Понятийно-терминологический аппарат, комплекс схем и моделей образовательно-культурного пространства (а также их интерпретации) трансформируется, ставя перед наукой и управленцами новые задачи, преобразуя содержание профессиональной деятельности и собственно процесс подготовки кадров в условиях изменяющейся образовательно-культурной парадигмы, обусловленной возможностями и угрозами искусственного интеллекта.

Ключевые слова: *системный подход; информационное общество; образовательно-культурное пространство; искусственный интеллект; искусственный интеллект в образовании.*

Введение

Вызовы XXI века, особенно касающиеся цифровизации экономического базиса, а также культурной и образовательной надстройки, позволяют сформулировать одну из концептуальных формул устойчивого развития «Образование через культуру, а культура через образование в едином информационном пространстве». На современном этапе развития общества в условиях информационной глобализации значимо возрастает роль

культурообразующей функции образования для формирования глобального мироощущения и успешной жизнедеятельности человека в условиях глобальных вызовов и угроз.

Образование в процессной и результативной может трактоваться как осознание собственной цивилизации, то есть постижение основ философии и других наук, произведений различных искусств и литературы, а также понимание и принятие традиций. Культура же охватывает четыре концепта: «знание», «умение», «творчество», «желание», причем основой в этом квартете выступают понятия «творчество» и «желание», что принципиально отличает ее содержание от содержания других концептов.

Поэтому основная задача образования нами представляется состоящей в формировании и развитии личности, но не посредством только накопления определенных фактов, а посредством усвоения и анализа получаемых и накапливаемых информационных ресурсов (данных, информации и знаний) и их компетентного применения в различных сферах человеческой деятельности [1]. При этом следует отметить, что формирование образовательно-культурного пространства реализуется в рамках визуализации и документирования этих информационных ресурсов на основе соответствующего линг-

Ганчерёнок

Игорь Иванович,

доктор физико-математических наук, профессор, декан, Минский городской институт развития образования (Минск, Республика Беларусь), gancher62@mail.ru

Горбачёв

Николай Николаевич,

старший преподаватель, Академия управления при президенте Республики Беларусь (Минск, Республика Беларусь), nick-iso@tut.by

Чжан Пэнфэй,

кандидат экономических наук, проректор Международного института управления и предпринимательства (Минск, Республика Беларусь), imb@imb.by

Гольцев

Михаил Всеволодович,

кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой медицинской и биологической физики Белорусского государственного медицинского университета (Минск, Республика Беларусь), medbiophys@bsmu.by

вистического комплекса (естественных, изобразительных и формальных языков) и инструментальных средств (от карандаша до компьютера).

Следовательно, образование как один из системообразующих элементов общечеловеческой культуры и относительно устойчивый социальный институт призвано в рамках своих культуросозидающей и культуроохранной функций формировать условия для полноценного и всестороннего развития личности, ее уровня и готовности к освоению современного социокультурного дискурса, включая различные формы системного и визуального мышления, составляющие культурный базис. Но особенным в концепции современного культурно-образовательного пространства является достаточно интенсивная имплементация в него искусственного интеллекта. Причем, несмотря на достаточно широкое распространение нейротехнологий даже на бытовом уровне, мы постоянно сталкиваемся с функциональной неграмотностью личности. Люди, формально образованные, оказываются беспомощными при решении даже бытовых проблем в современном обществе. Функциональная неграмотность причислена ЮНЕСКО к одному из факторов риска современной цивилизации.

Вот здесь и может быть сформирована «точка концентрации» образовательно-культурных приложений возможностей искусственного интеллекта.

Моделирование образовательно-культурного пространства

Существование образовательно-культурного пространства с нашей точки зрения является одновременно условием и результатом проникновения образования в культуру и культуры в образование. Кроме того, такая взаимная интеграция является необходимым условием ориентации образования на формирование «образован-

ного и культурного человека». При этом следует рассмотреть структуру и состав предметной области этого пространства в рамках системного подхода к образовательно-воспитательной сфере и ее моделирования.

Системный подход к моделированию предполагает использование различных классов моделей и соответствующего инструментария (рис. 1) [2]. Используемые модели характеризуют качественно различные стороны отражения и отображения реальных и абстрактных объектов, систем и проблемных ситуаций; они образуют иерархию, в которой модель более высокого уровня (например, теория) содержит модели нижних уровней (скажем, гипотезы) как свои части, элементы. Это предполагает принцип многомодельности, который в рамках дефиниции сложной системы рассматривает ее познание, как аналитику комплекса моделей, характеризующих различные аспекты этой системы, и проведением экспериментов на этих моделях. Одну и ту же систему на различных этапах познания можно и нужно описывать различными выразительными и информационными средствами.

Модель выступает в роли объекта-заместителя, который при определенных условиях и несущественных ограничениях может замещать объект-оригинал, отображая значения интересующих исследователя свойств и параметров оригинала, причем имеет существенные удобства манипулирования ими. В результате междисциплинарных исследований была создана теория моделей [3]. В соответствии с ней модель является результатом отображения одной абстрактной материальной структуры на другую, также абстрактную, либо результат интерпретации первой в терминах и образах второй.

Специфика системного подхода к моделированию и анализу состоит в том, что они, с одной стороны, должны основываться на использовании как количе-

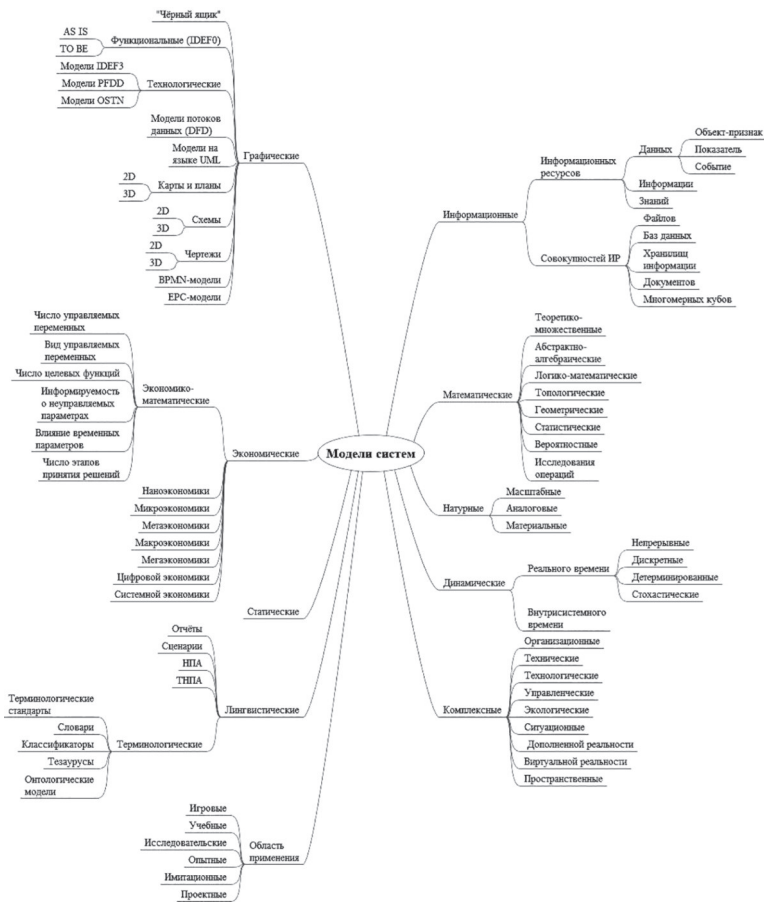


Рис. 1. Фрагмент ментальной карты «Модели систем»

ственных, так и качественных методах исследований, а с другой – использовать методы абстрагирования и обобщения в рамках формализации представления систем (математическом, графическом, имитационном и др.). При этом по сравнению с другими видами качественного анализа (например, тематическим и контент-анализом) системный анализ характеризуется стремле-

нием к формализации или хотя бы символизации, логических процедур исследования систем. Использование для этих направлений моделей на основе традиционных формальных логик ведет в тупик, поскольку из-за своей метафизичности и наличия закона исключенного третьего они не рассчитаны на аналитику противоречивых элементов, адаптируемых и развивающихся систем. Локализация, описание и отображение элементов, их свойств и отношений в рамках многообразия систем обеспечивает триалектическая логика, но, чтобы стать средством системного анализа, она нуждается в соответствующем аппарате символизации и технологии анализа.

Ментальная карта «Образовательно-культурное пространство», как модель соответствующей предметной области нижнего уровня, характеризуется следующими аспектами (рис. 2):

- **образование** с такими направлениями развития, как цифровизация, включая переход на новые технологические сущности – виртуализацию, искусственный интеллект, проектный, информационный и временной менеджмент, формирование персональных ситуационно-аналитических центров для обучающихся



Рис. 2. Фрагмент ментальной карты «Образовательно-культурное пространство»

- и обучаемых; интеграция, охватывающая образовательные ресурсы, «сквозные» образовательные технологии и «расширенные» учреждения образования; компетентность, рассматриваемую как важнейший компонент качества образования при вхождении в профессию и должность; образовательный контент, ориентированный на принципиально новый подход к управлению им в рамках ситуационного управления учебным процессом; инновации, ориентированные на системность и идеальный конечный результат; целевая функция, как динамичный результат целеполагания системной экономики и форсайт-технологий;
- **культура**, включая такие концепты, как цифровизация, рассматриваемая на данном этапе развития с точки зрения подготовки кадров, управления коллекциями, выставками, музеями, театрами, киностудиями, филармониями и другими учреждениями культуры, а также использования цифрового инструментария в творческих процессах; интеграция, ориентированная на углубление культурного взаимодействия и взаимного влияния в рамках сетевых технологий; мультипрофессионализм, ориентированный на динамику профессий в сфере культуры; тематика, связанная с развитием и трансформацией культурных потребностей социума в рамках цифровизации и интеллектуализации; целеполагание, которое связано с формированием тематики интеллектуально-цифровой культурологии;
 - **технологическое пространство**, ориентированное на интеграцию различных технологических систем в рамках «сквозных» технологий образовательно-культурного взаимодействия;
 - **информационное пространство**, учитывающее совокупность данных, информации и знаний, обеспечивающих решение разнообразных проблемных си-

- туаций в образовательно-культурной сфере с учетом взаимодействия с инструментарием искусственного интеллекта;
- **рынок образовательных услуг**, характеризующийся образовательным продуктом, который создается в процессе научно-педагогического труда, который, в свою очередь, является разновидностью интеллектуального творчества и культурно-воспитательных процессов;
 - **рынок культурных услуг**, рассматриваемый с точки зрения предоставления основных и дополнительных, прямых и посреднических услуг, имеющих непосредственную культурную значимость для потребителя;
 - **философская основа**, соотносящая современные цифровые и интеллектуальные концепции и тенденции в образовании и культуре с критериями философской легитимности;
 - **экономический базис**;
 - **лингвистическое представление**;
 - **искусственный интеллект**.

Итак, в качестве трех структурообразующих элементов образовательно-культурного пространства рассматриваются образование, культура и сам человек (как субъект образовательно-культурной среды). Ориентируясь на то, что существенной задачей образования сегодня является реставрация культурной составляющей, позволяющей развивать в человеке «культурную надстройку», векторы взаимодействия самих понятий «образование» и «культура» выстраиваем через понятие «образованный и культурный человек». При этом:

- **образование** как средство и процесс развития личности, основа базовой культуры человека как личности и условие его существования, представляет явление культуры, входит в ее состав (Д.С. Лихачев), является функцией культуры, питается культурой,

транслирует, а значит, сохраняет и развивает культуру, служит, таким образом, способом вхождения в культуру, средством овладения культурой и условием ее существования;

- **культура**, являясь надстройкой и результатом образования человека, условием его развития как личности, а также продуктом человеческой деятельности, предполагает наличие базового образования, определяет его структуру и выступает как условие инноватики образовательного процесса;
- **человек**, являющийся субъектом, с одной стороны, образования, а с другой – культуры, формируется в рамках конкретной системы наставничества и образования, выступает объектом и продуктом (целью) образования, самореализуясь при этом в культуре и выступает объектом культуры.

Вместе с тем в настоящее время глобальный фокус образовательно-культурного пространства, как и других сфер сетевого социума, ориентируется на проблематику искусственного интеллекта в рамках трансформаций и развития общества. Только США предполагает затратить на AI-разработки около 500 млрд долларов. Президент США Дональд Трамп объявил о создании компании Stargate, которая будет инвестировать эту сумму в искусственный интеллект в рамках нового партнерства с OpenAI, Oracle и SoftBank. Поэтому существенно важно, как будут вписываться технологии искусственного интеллекта в образовательно-культурное пространство.

Рассматривая первичную модель этой предметной области (рис. 3), следует отметить, что глобальные проблемы «суммы технологий», рассмотренные польским фантастом, философом и футурологом С. Лемом [4], до сих пор не только не решены, но даже недостаточно проработаны.

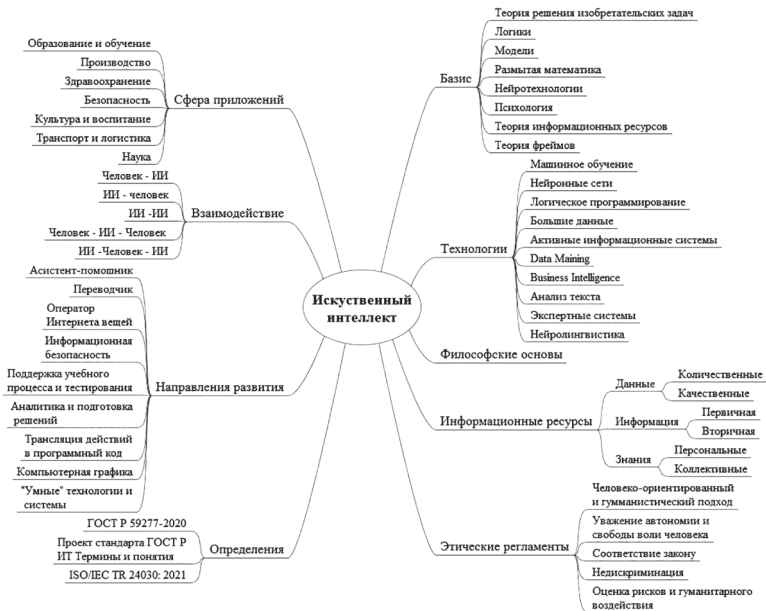


Рис. 3. Фрагмент ментальной карты «Искусственный интеллект»

Философские концепции, представленные там, можно в некоторой степени смоделировать, учитывая современные концепции развития информационных технологий и искусственного интеллекта (рис. 4). При этом следует отметить, что необходимые уровни подобия и масштабирования интеллектуальных концептов пока еще не достигнуты в принципе.

Это же касается и вопросов интерпретации и трансформации информационного базиса искусственного интеллекта – его информационных ресурсов (рис. 5). Конечно, достигнутые успехи в разработках по информационным технологиям впечатляют, однако реализация общей технологической системы и «сквозных» их форм наталкивается на ряд проблем. Среди них следует выделить такие, как системная идентификация данных,

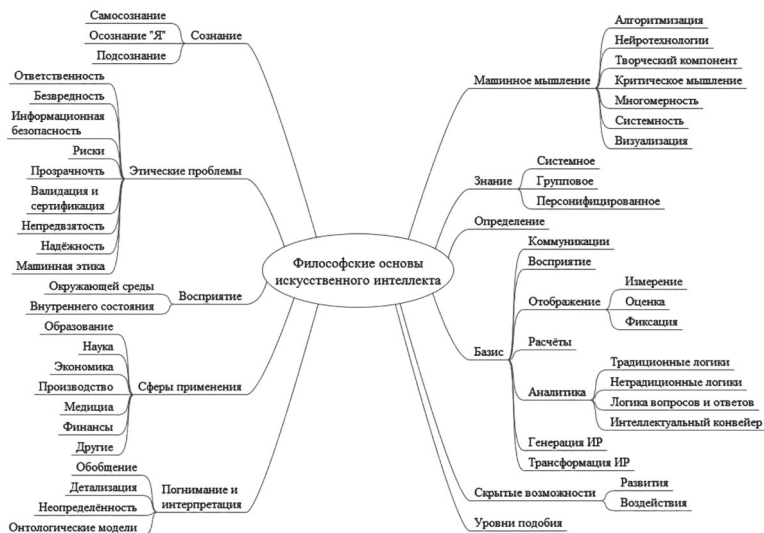


Рис. 4. Фрагмент ментальной карты «Философские основы искусственного интеллекта»

информации и знаний; инвентаризация и каталогизация информационных ресурсов; ассоциативный их поиск и визуализация и другие. Вместе с тем информационные ресурсы искусственного интеллекта имеют свою специфику и в первую очередь это более эффективные формы фиксации производных (вторичных) форм (аналитики и интерпретаций). Именно здесь пересекаются образовательное и культурное пространства.

Большую роль на пути внедрения технологий искусственного интеллекта играют активные режимы функционирования информационных систем и собственно активные информационные системы, обеспечивающие ассоциативную интерпретацию входных данных и запросов пользователей.

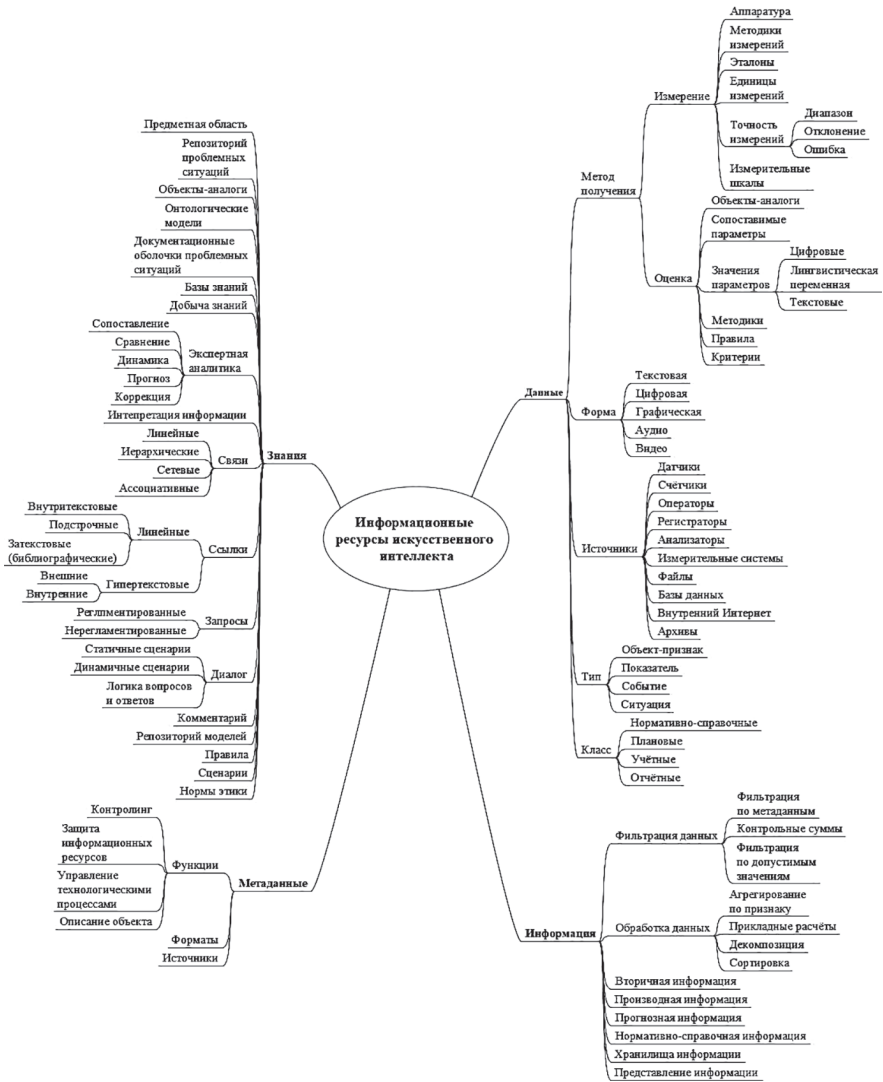


Рис. 5. Фрагмент ментальной карты «Информационные ресурсы искусственного интеллекта»

Информационная культура

В настоящее время в развитых и развивающихся странах мира формируется новый информационный образ жизни граждан. Современная информационная среда обитания ориентирует общество на новые стереотипы поведения, формирует специфические привычки, новые культурные запросы и новые ценности. Важно понять, что информационная цивилизация изменяет человека как такового, его жизненные основы, предпочтения, методы и технологии профессиональной деятельности. Поэтому главная тенденция дальнейшего развития информационного общества состоит в формировании новой информационной культуры каждого гражданина, общественных групп и общества в целом.

Информационная культура общества характеризует его способность формировать и использовать информационные ресурсы, информационные системы и технологии в интересах обеспечения безопасной жизнедеятельности и устойчивого развития общества. Многие аспекты будут зависеть от уровня развития цифрового образования и образовательных технологий. Принцип «Образование через всю жизнь» предполагает постоянное совершенствование своих знаний, умений и компетенций в рамках персональных семейного и профессионального ситуационных центров, которые должны стать важным компонентом информационной культуры граждан. Современная информационная культура личности охватывает более широкий спектр вопросов, чем навыки использования компьютеров и программ (рис. 6).

Это понятие охватывает общие проблемы персонально ориентированных информационно-коммуникационных систем и технологий, основы формирования и управления информационными ресурсами, практику

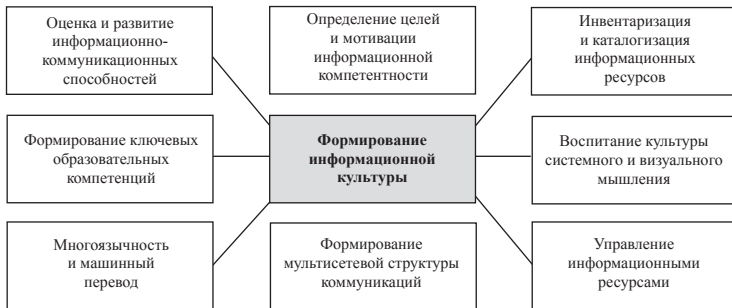


Рис. 6. Структура процессов формирования информационной культуры

их представления и визуализации. Информационная культура включает в себя:

- готовность человека формировать собственные ИР (традиционные и электронные), создавать их каталоги и системы поиска, генерировать и воспринимать новую информацию, проводить самомониторинг уровня развития интеллекта;
- владение одним или несколькими международными языками, навыками машинного перевода научных, экономических, технологических и художественных текстов;
- умение использовать межличностные коммуникации, которые становятся гетерогенными: вертикальная, иерархичная коммуникация (сети влияния) поддерживается горизонтальными связями (сети доверия), происходит переход к мультисетевой структуре коммуникаций;
- использование презентационных технологий, включая персональные и мультимедийные презентации, базирующихся на том, что все виды контента переходят в цифровой формат;
- мониторинг, контроль и управление своим личным контентом;

- возможность формировать и генерировать информационные запросы, поддерживать индивидуальную траекторию информационной деятельности;
- осуществлять переход к сквозным технологиям информационного пространства и коммуникаций, обеспечивая устойчивое развитие личности и общества.

Информационная культура тесно связана с таким понятием как культурное наследие, которое представляет собой систематизированные и несистематизированные информационные запасы, обеспечивающие хранение, накопление, использование и трансформацию сформированных информационных ресурсов. Их использование многогранно, начиная от простой визуализации и заканчивая формированием обучающими и обучаемыми новых знаний в рамках существующих, предлагаемых или перспективных проблемных ситуаций. Существенным моментом при этом является идентификация и фиксация интерпретаций отдельных элементов культурного наследия, а также углубленное рассмотрение этих элементов в рамках конкретной интерпретации (рис. 7).

Соответственно информационная компетентность становится сегодня важным условием успешной социализации личности в среде информационного общества. Прежде это условие относилось не ко всем гражданам, а лишь к тем, кто выбирал профессию именно в информационной сфере. Этот принципиальный вывод является весьма существенным, так как на нем должен базироваться новый подход к информационной культуре в развитии общества.

Направления совершенствования образования

1. Дошкольное образование

- практическая безопасность (дом, улица, природа, транспорт, игры);

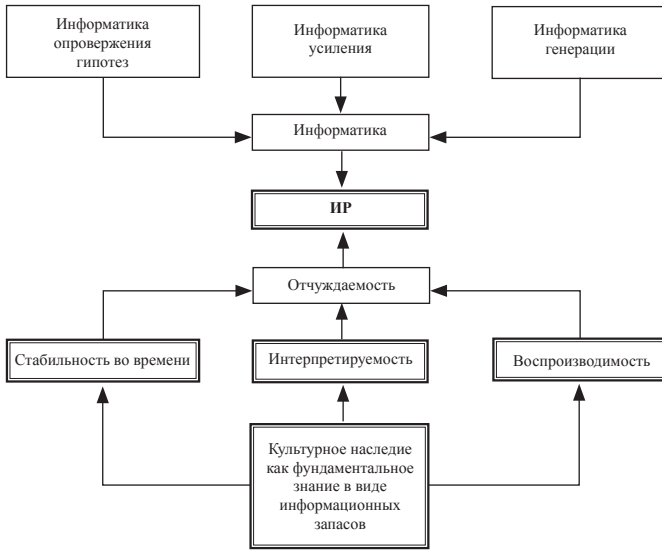


Рис. 7. Культурное наследие в структуре информационных ресурсов

- здоровьесбережение (гигиена, отдых, сон, питание, перегрузки);
- физическая культура (практики народов мира);
- развивающие игры (жизненные ситуации, чтение, письмо, компьютерная грамотность, иностранные языки и коммуникации);
- основы финансов;
- основы конкуренции;
- целеполагание и постановка задач;

2. Школьное образование

- функциональное тестирование;
- профессиональная ориентация (тестирование);
- физическое тестирование и диспансеризация, мониторинг здоровья;
- формирование знаний (целенаправленность, источники информации, методы освоения и закрепления

знаний, базовые знания, специальные знания, уникальные знания, основы анализа и генерации знаний, научные технологии и инструментарий, документирование знаний);

- формирование умений (базовые, специальные, уникальные, практический инструментарий, технологии производства, документирование умений);
- технологии интеллектуального анализа, персонального офиса, персонального ситуационного центра (семейного и профессионального);
- развитие методик целеположения и постановок задач, основы теории решения изобретательских задач, управление проектами;
- реальные научно-исследовательские и проектные работы;
- развитие трудовых навыков и освоение основ профессий с выпуском и продажей продукции;
- технологии самообразования;

3. Высшее образование

- оперативное самотестирование;
- формирование динамических профессиональных специализаций;
- мониторинг здоровья, формирование профессионально ориентированных спортивных специализаций;
- модернизация и развитие технологии интеллектуального анализа, персонального офиса, персонального ситуационного центра (семейного и профессионального);
- формирование портфолио профессиональных достижений;
- мультивузовские специализации (информационная экология, мультимедийное документирование, интеллектуальный мониторинг, сквозные технологии);
- формирование знаний (локализация, каталогизация и формирование проблемно ориентированных ин-

- формационных ресурсов, методы усвоения и закрепления знаний, базовые знания, специальные знания, уникальные знания, методы и инструменты анализа и генерации знаний, научные технологии и инструментарий, документирование данных, информации и знаний, теории систем и системный анализ);
- формирование умений (базовые, специальные, уникальные, практический инструментарий, технологии производства, документирование умений, теория решения изобретательских задач, теория ограничений);
 - формирование компетенций (вхождение в должность, проблемные ситуации – НПА и ТНПА, проведение экспертиз, реальные исследования и разработки, внедренческая деятельность, стартапы);
 - выработка индивидуальных траекторий обучения на основе интеллектуального анализа текущих и промежуточных результатов обучения;
 - документирование промежуточных результатов обучения (выдача сертификатов и удостоверений эксперта, переводчика, тренера и прочих);
 - дополнительное и расширенное обучение (расширенный курс предмета, предметы по выбору, специализация, предметы по заявкам работодателей);
 - динамические учебные программы и планы на основе онтологических моделей предметных областей;
 - динамические лекционные курсы с локальными микротестами и микропрактикумами с использованием смартфонов и формирования интегральных оценок и индексов текущей работы обучаемых;
 - формирование системного и визуального мышления у обучаемых;
 - мультилингвистика (иностраннные и профессиональные языки);
 - технологии «интеллектуального конвейера»;

- развитие и совершенствование форм индивидуального и группового обучения:
 - гуру (научный руководитель, тренер, тьютор);
 - индивидуальные задания и планы;
 - перспективные направления и темы;
 - микролекции и разработка лабораторных работ обучаемыми;
 - тесты;
 - коммуникации в профессиональных сетях;
 - форумы и электронная почта;
 - вопросы-ответы;
 - групповая конкуренция;
 - коллективные лабораторные, практические, курсовые и дипломные работы (проекты);
 - межвузовские комплексные курсовые и дипломные работы (проекты) (продукция + экономика + право + менеджмент + маркетинг + ...);
 - международные комплексные курсовые и дипломные работы (проекты);
 - мобильные интеллектуальные группы;
 - учебные ситуационные центры.

4. Послевузовское образование (самостоятельное, от работодателя, государственное):

- расширение квалификации (магистратура, аспирантура, докторантура, стажировки, тренинги, экспертиза, наставничество, консультирование);
- дополнение квалификации (контекстные специальности, перспективные специальности, формирование новых специальностей, подготовка учебников, методик, справочников и пособий);
- переквалификация (внутрикорпоративная, контекстная, базовая, глобальная).

Заключение

Таким образом, знаниевая парадигма традиционной системы образования с учетом искусственного интеллекта, на наш взгляд, должна быть преобразована (преобразование образования). Необходимо, чтобы человек обладал системой способов действия, ориентировок и ценностей и умел сам добывать знания в зависимости от потребностей, которые возникают в процессе жизни по формуле: образование через культуру и культура через образование, то есть участвуя в процессе образования, целью которого через обучение и воспитание является формирование базовой культуры. Человек усваивает эту культуру, а усваивая культуру, он становится образованным – личностью.

Литература:

1. *Ганчерёнок И.И.* и др. Цифровая экономика: управление информационными ресурсами: учебное пособие/И.И. Ганчерёнок, Н.Н. Горбачёв, И.Э. Турсунов, С.А.Панжиев. Ташкент: Voris – nashriyot, 2020. 211 с.
2. *Горбачёв Н.Н.* Проблемы системного анализа и моделирования в процессах подготовки и принятия решений // Проблемы управления. 2024. №1 (91). С. 26–31.
3. *Дудаков С.М.* Основы теории моделей: Учебник. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 480 с.
4. *Лем С.* Сумма технологии = Summa Technologiae / Пер. с польск. А.Г. Громовой, Д.И. Иорданского, Р.И. Нудельмана, Б.Н. Пановкина, Л.Р. Плинера, Р.А. Трофимова, Ю.А. Ярошевского; вступ. ст. акад. В.В. Парина; ред. и послесл. Б.В. Бирюкова и Ф.В. Широкова. М.: Мир, 1968. 608 с.

Igor Gancherenok,

*Doctor of Physics and Math, Professor, Dean, Minsk City Institute for Education Development (Minsk, Republic of Belarus),
gancher62@mail.ru*

Nikolay Gorbachev,

Senior Lecturer, Academy of Management under the President of the Republic of Belarus (Minsk, Republic of Belarus), nick-iso@tut.by

Zhang Pengfei,

PhD in Economics, Vice-Rector, International Institute of Management and Entrepreneurship (Minsk, Republic of Belarus), imb@imb.by

Michael Goltsev,

*PhD in Physics and Math, Associate Professor,
Head of the Department of Medical and Biological Physics, Belarusian State Medical University, (Minsk, Republic of Belarus), medbiophiz@bsmu.by*

Artificial intelligence as a catalyst of educational and cultural transformation of society

The article uses the apparatus of mental maps to consider the issues of formation and improvement of the conceptual basis of the information society, which is directly related to the problems of education and culture (cybernetic, information, organizational, technological, communication). The necessity of forming a unified information space under conditions of active introduction of artificial intelligence technologies and rapid growth of information resources is emphasized. This determines the need for high-quality analytical tools, greater efficiency in the preparation and decision-making, the development of active modes of information systems and services. The conceptual and terminological apparatus, a set of schemes and models of educational and cultural space (as well as their interpretations) are transformed, posing new challenges to science and managers, transforming the content of professional activity and the process of personnel training in the conditions of changing educational and cultural paradigm, conditioned by the opportunities and threats of artificial intelligence.

Keywords: system approach; information society; educational and cultural space; artificial intelligence; artificial intelligence in education.

СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

Рувайда Абу Расс

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.002

Мультикультурализм в литературе как средство продвижения социальной справедливости и расширения прав и возможностей

В данном исследовании, использующем количественные и качественные методы, изучается влияние курса «Мультикультурализм в литературе» на выпускников-мусульман арабского происхождения, обучавшихся по программе бакалавриата по специальности «Преподавание английского языка как иностранного» (English as a Foreign Language) в педагогическом колледже в центральной части Израиля. Респонденты проходили этот курс на втором году обучения в период его проведения – с 2011 по 2017 год. 66 студентов из 123 вернули заполненные анкеты. 55 участников опроса преподают в арабских школах, одиннадцать – в еврейских. Результаты исследования показывают, что курс помог им улучшить межкультурные взаимопонимание и коммуникацию, повысить осведомленность о социальной и политической несправедливости, а также о своих правах и возможностях как представителей национального меньшинства в Израиле.

Ключевые слова: мультикультурализм в литературе; межкультурное взаимопонимание; социальная несправедливость; эмпауэрмент (обретение внутренней силы); осведомленность о правах и возможностях.

Введение

На протяжении истории англоязычные страны были заселены как коренными народами, так и беженцами и мигрантами. Коренные жители населяли земли до прихода европейских иммигрантов, в то время как переселенцы по разным причинам прибывали на берега этих стран со всего мира. Первые обычно жили (и многие до сих пор живут) в общинах, изо всех сил стараясь

Рувайда Абу Расс,
заведующий кафедрой
ЮНЕСКО по межкультурному
образованию и повышению
квалификации преподавателей,
Бейт Берл колледж,
г. Кфар-Сава, Израиль,
roro.ab.sh.10@gmail.com

сохранить свои традиции и культуру и испытывая трудности в социальном, экономическом, образовательном и культурном планах. Вторые же заселяют городские и сельские районы.

Традиционно программы подготовки преподавателей английского языка как иностранного знакомят будущих учителей с англосаксонской литературой. Введение такого курса помогает им глубже понимать разнообразие [4], ценить мнение и идентичность других [9], развивать эмпатию [10], понимать несправедливость как явление в целом и специфику его проявления в том или ином обществе [6].

Обзор литературы

В данном исследовании мы используем модель М. Байрэма [6], которая основана на пяти принципах: «(а) позитивное отношение (например, любопытство и открытость), (б) знание своей и чужих культур, (в) навыки интерпретации и соотнесения, (г) навыки узнавания и взаимодействия и (д) критическая культурная осведомленность (например, способность оценивать различные культурные перспективы)» [16, p. 776].

Эта модель призвана знакомить будущих учителей с разнообразными реалиями англоговорящих стран, способствовать развитию их межкультурных навыков, знаний и умению межкультурного взаимодействия.

Кроме того, колонизация маргинализировала группы коренных народов в общественном сознании и истории, искажила их идентичность – это было сделано с целью контролировать их, продвинуть идею об их неполноценности [1]. Во многих случаях это привело к утрате коренными народами своего родного языка [12].

Некоторые вузы в англоязычных странах инициировали программы, знакомящие студентов с нарративами

коренных народов, нашедшими отражение в литературе, например, программа в Институте исследований в области образования в Онтарио (Ontario Institute for Studies in Education), которая знакомит будущих преподавателей с образом жизни коренных народов [15]. Однако эти программы рассматривают только социальную жизнь и обычаи и игнорируют голоса самих угнетенных народов. Анализ нескольких исследований с точки зрения использования мультикультурной литературы в программах подготовки учителей в США показал, что это «относительно новое явление» [8, p. 26].

Из вышесказанного можно заключить, что ознакомление студентов – будущих преподавателей английского языка как иностранного с мультикультурной литературой находится на стадии зарождения. Не так много исследований посвящены изучению влияния мультикультурной литературы на обучение иностранным языкам.

Исследование

Как и коренные народы в англоязычных странах, палестинские арабы в Израиле исторически потеряли свои территории и статус. В случае с палестинцами главным событием стало создание Израиля в 1948 году. Изначально являясь социальным большинством, народ стал меньшинством. Многие семьи потеряли свой статус, превратившись с установлением молодого государства из землевладельцев в обыкновенных рабочих, а их образование, хоть и продолжалось на арабском языке, попало под контроль государства [3].

Поскольку система образования в Израиле централизована, вся образовательная политика определяется Министерством образования, «продвигающим то, что признается „истиной“ и „знанием“ как основополагаю-

щий дискурс» [5], «заставляя молчать, унижая или высмеивая отличные от него культуры или точки зрения» [18, p. 37].

Палестинские арабы являются в Израиле национальным меньшинством и составляют 20% всего населения страны. Их родной язык – арабский, который является основным языком на Ближнем Востоке. Некогда арабский имел в Израиле статус официального языка, однако в 2018 г. потерял его и был маргинализирован [3; 14]. В настоящий момент сохраняет за собой особый статус, который напоминает нам о том, что Израиль – еврейское государство. В учебной программе на арабском языке, в том числе в литературе, отсутствует национальное содержание, способное выразить идентичность арабских студентов, их национальные устремления и культуру [2; 3].

До 2012 года в учебную программу не было включено ни одного ни прозаического, ни поэтического произведения коренных национальных писателей, таких как Ameer Habibi (Эмиль Хабиби), или поэтов, например, Mahmoud Darwish (Махмуд Дарвиш), Tawfik Zayad (Тауфик Зайяд) и Samih Al-Qassim (Самих аль-Кассим), которые считаются оппозиционными по отношению к политике Израиля [2]. В 2012 году в ответ на появившиеся идеи об особой роли литературы в осознании собственной идентичности и чувства групповой принадлежности, а также в утверждении ценностей демократии, разнообразия и мирного сосуществования был утвержден список рассказов и стихотворений, авторами которых являются признанные оппозиционными официальной политике писатели и поэты. Тем не менее эти тексты носят умеренный характер и не выражают никаких радикальных национальных устремлений. В этой ситуации я и провела данное исследование, чтобы изучить влияние указанного курса на восприятие участни-

ков как представителей маргинализованной этнической группы по следующим темам:

Понимание реальности коренных народов и иммигрантов в англоязычных странах

- 1) Кросс-культурное и межкультурное понимание и коммуникация.
- 2) Понимание реальности коренных народов и иммигрантов.
- 3) Повышение осведомленности о социальной и политической справедливости.
- 4) Осознание своих прав и возможностей как представителей национального меньшинства в Израиле.

Учебная программа

Курс из еженедельных двухчасовых занятий был предложен студентам, этнически палестинским арабам, обучающимся на втором курсе бакалавриата по специальности «Преподавание английского языка как иностранного» (English as a Foreign Language) в педагогическом колледже в центральной части Израиля, в период с 2011 по 2017 год.

Первое произведение, предложенное студентам для знакомства с понятием колониализма, создано писателем, не принадлежащим к коренному населению и не являющимся иммигрантом. Это рассказ Джорджа Оруэлла «Как я стрелял в слона» о британском колониализме в Индокитае. Чтобы познакомить участников с понятием беженцев и их страданиями, вторым произведением было выбрано стихотворение Li-Young Lee *Self-Help for Fellow Refugees* (Ли-Янг Ли «Самопомощь товарищам беженцам»). Чтобы познакомить студентов с суровыми физическими условиями, в которых живут коренные жители, иерархической социальной структурой

в их общинах, отсутствием представительства и права голоса, обсуждался рассказ Велмы Уоллис «Две старые женщины» (Velma Wallis *Two Old Women*) коренной канадской писательницы. О культурном разнообразии, конфликтах и разнице поколений повествуется в романе американской писательницы китайского происхождения Эми Тан «Клуб радости и удачи» (Amy Tan *The Joy Club*).

В некоторые годы в программу курса включались также «Палестина 1966» Сюзан Муадди Даррадж (*Palestine 1966*, Susan Darradj) и отрывок из ее романа «Колодец» (*The Well*), а также книга Бернарда Маламуда «Беженец из Германии» (*The German Refugee*). Первое произведение познакомило студентов с жизнью палестинцев после Накбы, в период с 1948 по 1966 год, подробно рассказывая о лагерях палестинских беженцев на Западном берегу реки Иордан, находившемся под контролем Иордании. С одной стороны, беженцы все еще надеялись вернуться в свои родные города, с другой стороны, многие молодые люди оставили свои семьи и отправились в США, надеясь на лучшую жизнь. Из произведений Бернарда Маламуда студенты узнали о последствиях холокоста для жизни евреев во время Второй мировой войны: о страданиях, самопожертвовании, искуплении и новой жизни.

Чтобы помочь студентам изучить историю Северной Америки, был показан документальный фильм *United States History Origins to 2000: Immigration and Cultural Change* («История Соединенных Штатов Америки от истоков до 2000 года: иммиграция и культурные изменения»). Другой фильм – *Inuuvinga – I Am Inuk, I Am Alive* («Инуувунга: я Инук, я жив») – познакомил их с суровыми физическими и психологическими условиями жизни коренных канадцев. Фильм *A Visit to a Mosque* («Посещение мечети») рассказывал о посещении ме-

чети белыми американцами, которые встретились с мусульманами, чтобы узнать об исламе и исламской культуре. В приложении содержится информация о других обсуждаемых в ходе курса историях.

Методология. Сбор данных

Для сбора данных использовались количественные и качественные методы. Первый вариант анкеты предполагал ответы по шкале Ликерта (1 – полностью не согласен; 2 – не согласен; 3 – нейтральное отношение; 4 – согласен; 5 – полностью согласен). Он был проверен тремя специалистами – двумя экспертами в области мультикультурализма и одним в области английской и американской литературы. Их комментарии учитывались при разработке окончательного варианта анкеты из двух частей. В первой части задавались личные вопросы: уточнялись пол, возраст, год изучения курса и тип школы, в которой преподает респондент (арабская, еврейская или двуязычная – где арабский и иврит рассматриваются одинаково).

В соответствии с предложенной М. Байрэмом (1997) моделью отношений, развития кросс-культурных и межкультурных знаний, приобретения навыков и осознания своих прав и возможностей, были составлены 28 вопросов. Еще шесть пунктов были добавлены для респондентов, которые преподают в еврейских и двуязычных школах. Эти вопросы анкеты касались непосредственно влияния преподаваемого курса на популяризацию в этих школах знания других культур, навыков такого взаимодействия с учениками, коллегами, администрацией и родителями, при котором сохраняется чувство гордости за себя и свою культуру.

Анкета также требовала от участников ответить на три открытых вопроса – было необходимо указать

их наиболее и наименее любимые аспект курса, книгу и документальный фильм, а также объяснить выбор. Четвертый открытый вопрос был предложен тем, кто преподает в еврейской или двуязычной школе, и уточнял, как курс повлиял на их отношение к мультикультурным реалиям. 12 вопросов полуструктурированного интервью касались тех же проблем, что и пункты анкеты. Копия анкеты доступна по ссылке: <https://clck.ru/3GW5Qi>.

Анализ данных

Данные описывались через средние значения и стандартные отклонения для непрерывных числовых переменных, а с помощью подсчетов и процентов для категориальных и порядковых переменных. Надежность оценивалась коэффициентом альфа Кронбаха. Для выявления значимых различий между группами использовался Т-тест для независимых выборок. Результаты, дающие р-значение – 0,05, считались статистически значимыми. Все анализы проводились с использованием программного обеспечения SPSS V26.

Для анализа качественных данных, ответов участников на открытые вопросы и содержания интервью, использовалась модель Байрэма (1997), позволяющая рассмотреть те же четыре категории, что и при анализе количественных результатов. Кроме того, была принята модель анализа Майлза и Хубермана (1994), которая включает три элемента: сокращение данных, отображение данных и формулирование выводов, в которые включались только релевантные данные четырех категорий, повествования участников. Выводы формулировались на основе данных, представленных в ответах на открытые вопросы и в интервью.

Участники

66 выпускников из 123 человек, прослушавших курс с 2011 по 2017 год, вернули анкету, которую они получили на свои смартфоны через систему Google docs. Приглашение на интервью было отправлено на мобильные телефоны девятнадцати респондентам, выбранным с помощью генератора случайных чисел (выбиралось каждое 6-е имя из первоначального списка всех участников). Двенадцать человек (двое мужчин и десять женщин) приняли приглашение; их имена были заменены нумерацией от P1 до P12. Среди респондентов присутствуют выпускники всех лет преподавания курса. Девять участников интервью преподают в арабских школах, трое – в еврейских. Поскольку только два респондента преподают в двуязычных школах, они объединены в группу с теми, кто преподают в еврейских школах. Интервью проводились на английском языке. Все цитаты в данной статье были приведены дословно из стенограмм и устных ответов участников интервью.

Результаты

1. Описательный анализ средних значений и стандартных отклонений для четырех категорий

Средние значения по всем четырем категориям относительно высоки, что говорит о положительном восприятии или опыте по каждому аспекту. Низкие стандартные отклонения по категориям указывают на устойчивый характер ответов респондентов. Коэффициенты альфа Кронбаха высоки, что указывает на высокую надежность и внутреннюю согласованность вопросов в каждой категории. В целом респонденты, по-видимому, придерживаются позитивных взглядов по всем четырем категориям, при этом их ответы

Арабские школы (53) Еврейские школы (11)

Категории	Среднее значение	Стандартн. отклонение	Медиана	Стандартн. отклонение	Коэффициент альфа Кронбаха
Кросс-культурное и межкультурное понимание и коммуникация	3,84	0,10	3,9	0,87	0,87
Понимание реальности коренных народов и иммигрантов	4,21	0,12	4,50	0,97	0,94
Повышение осведомленности о социальной и политической справедливости	4,17	0,12	4,40	0,99	0,95
Осознание своих прав и возможностей, обретение внутренней силы (эмпауэрмент)	4,18	0,12	4,60	1,01	0,95

отличаются высокой степенью согласованности. Тесты на надежность (коэффициент альфа Кронбаха) также подтверждают внутреннюю согласованность вопросов в каждой категории.

2. Статистический анализ Т-тестов между двумя группами

Из таблицы видно, что средние значения категорий у участников второй группы выше, чем у первой, однако t-тесты не выявили статистически значимых различий между результатами по четырем категориям у участников двух групп ($p > 0,05$).

Качественные результаты исследования аналогичны. 21 человек из первой группы и шесть из второй отметили, что в ходе курса они узнали о культурном разнообразии в мире и о соответствующей ситуации в Израиле. Несмотря на то что большинство респондентов не помнят точных названий историй и авторов, четверо из первой группы и один из второй упоминали книгу, в которой рассказывалось о конфликте поколений между матерью-китайкой и ее выросшей в Америке дочерью. Четыре респондента упомянули эту же историю, уточнив, что она напоминает им об их культуре, поскольку в обеих культурах матери занимают доминирующее положение.

Этот курс расширил мое понимание мультикультурных реалий, сформировал более инклюзивную перспективу. Он заставил меня пересмотреть стереотипы, научил ценить культурное разнообразие. В целом этот курс сформировал у меня более позитивное отношение, способствовал развитию культурной осведомленности и восприимчивости.

Курс познакомил нас с культурным разнообразием и помог мне развить критическое мышление (P9).

Оценивая понимание реальности коренных народов и их культур, семнадцать участников отметили, что рас-

	Средн. значен.	Стандартн. отклонен.	Средн. значен.	Стандартн. отклонен.	df	t	p-знач.
Кросс-культурное и межкультурное понимание и коммуникация	3,80	0,92	4,02	0,67	62	0,749	0,457
Понимание реальности коренных народов и иммигрантов	4,13	1,05	4,59	0,34	62	1,415	0,162
Повышение осведомленности о социальной и политической справедливости	4,11	1,07	4,45	0,52	62	1,017	0,313
Осознание своих прав и возможностей, обретение внутренней силы (эмпауэрмент)	4,12	1,08	4,47	0,60	62	1,053	0,296

сматриваемый курс расширил их знания о жизни и нарративах коренных народов и иммигрантов в Северной Америке. Первый из текстов ниже представляет собой отрывок из стенограммы интервью с респондентом первой группы, а второй – с респондентом второй группы.

Мне нравятся истории об иммигрантах, они всегда вызывали у меня эмоциональный отклик, так как мой отец родом с западного берега реки Иордан и нам пришлось покинуть наш дом в поисках более безопасного места проживания (P1).

Курс помог мне понять различия между разными культурами. Кроме того, я приобрел способность более сочувственно и чутко относиться к национальным и культурным меньшинствам, понимая их трудности (P2).

Интервьюируемые говорили о росте понимания реальности коренных общин и иммигрантов и выражали сочувствие и солидарность.

3. Ответы респондентов

Ответы участников относительно повышения осведомленности о социальной и политической несправедливости, включая колонизацию: девять участников из первой группы и пять из второй отметили, что курс повысил их осведомленность о социальной и политической несправедливости.

«Как я стрелял в слона» Джорджа Оруэлла, потому что это трогательное отражение сложной человеческой личности. В рассказе показано, как угнетатель становится угнетенным, вынужденный носить маску и соответствовать роли угнетателя, и в итоге маска становится их лицом (P1).

Коренные жители Америки. Их история была близка мне как палестинцу (P2).

Моим любимым аспектом курса было говорить о политических и культурных проблемах, связанных с иммигрантами

из разных стран мира. Я до сих пор помню историю латиноамериканского (если правильно помню) воина, который был убит на войне, и все, что могла сделать страна, – это принести его матери флаг (P3).

Это опыт, открывающий глаза. Я начал понимать вопросы социальной и политической несправедливости в мире (P8).

Результаты в категории «Осознание своих прав и возможностей» показывают вклад курса в познание себя, укрепление личной и коллективной идентичности, а также непосредственно расширение понимания своих прав и возможностей.

В следующих стенограммах ответов встречаются названия историй и документальных фильмов, которые расширили возможности студентов и их мышление.

«Палестина 1966» Сьюзан Даррадж, рассказывающая о катастрофе и о людях, которые были вынуждены покинуть свои дома, потеряли имущество и права. Истории о китайских авторах, такие как «Воительница» (“The Woman Warrior: Memoirs of a Girlhood Among Ghosts” Maxine Hong Kingston). Китайский народ страдал от двух видов дискриминации: против женщин со стороны мужчин и их традиций и против китайцев со стороны американцев (P1).

«Немецкий беженец». В этой истории рассказывается о том, как люди переживают трудности любви, антисемитизма, изоляции, обновления и моральной ответственности. Мне бы хотелось, чтобы другие знали, как преодолеть трудности, с которыми они сталкиваются в жизни, какой бы сложной она ни была (P2).

Мне больше всего понравились документальные фильмы, предлагающие взглянуть на реальный жизненный опыт, например, фильм «Посещение мечети». Они давали ценную возможность учиться и часто побуждали к более глубокой рефлексии и даже самокритике. Кроме того, они способствовали лучшему пониманию других людей и культур (P5).

Если вы имеете в виду видеоролики, то мне очень понравился фильм о мусульманском меньшинстве и об их жизни в американском обществе (Р6).

Десять респондентов упомянули, что курс помог им осознать свою идентичность, укрепил их личную и коллективную идентичность, позволил лучше осознать свои права и возможности. Приведенные ниже стенограммы принадлежат двум участникам опроса с похожими историями: они учились в магистратуре в одном и том же университете и оба предпочитали говорить на занятиях на английском, поскольку один респондент не чувствовал себя достаточно уверенно, чтобы говорить на иврите.

Я носитель арабского языка, и не испытываю неловкости быть тем, кто я есть. Я с самого начала дал понять, что буду говорить на английском в аудитории, потому что мне не стыдно говорить по-английски. Я ожидал, что они примут меня таким, какой я есть. Я сдавал задания и итоговую работу на английском языке (Р9).

По моим ощущениям, курс «Мультикультурализм в литературе» помог мне набраться смелости говорить о неприемлемом отношении со стороны моих одноклассников-евреев. Выступая с презентацией, я откровенно рассказал о том, как чувствую себя в классе из-за того, что меня избегают. Сначала все были шокированы, некоторые заплакали, а потом те, кто постарше, не просто подошли ко мне, но даже обняли (Р8).

Р6 рассказала о том, как этот курс расширил ее возможности в плане свободного обсуждения вопросов, связанных с историческими событиями:

В учебниках много рассказов и текстов о холокосте. В них нет ни одного текста о нас, палестинских арабах в Израиле. Когда я только начинала работать учителем английского языка, я преподавала в государственной школе и чувствовала необходимость пройти с учениками текст о Накбе, но мои коллеги предупредили меня, что из-за этого возникнут неприят-

ности с Министерством образования, но, когда я перешла преподавать в частную школу, я сделала это. Сейчас я очень довольна тем, что сделала это (P6).

P10 преподает в еврейской школе, а семья ее матери – внутренние беженцы. Она рассказала о том, как этот курс расширил ее понимание прав и возможностей: она представилась еврейским ученикам и своим еврейским коллегам как арабка, но не как палестинская арабка, чтобы избежать проблем с администрацией школы и родителями. Когда она сталкивается с проявлениями расизма, она без колебаний поднимает этот вопрос перед администрацией школы и родителями, если это необходимо.

Однажды ученик сказал мне: «Не могу поверить, что ты арабка. Ты блондинка, а они черные и уродливые». Я сразу же сообщила об этом директору и связалась с родителями, которые пришли в школу, чтобы выслушать меня (P10).

Обсуждение

Количественные и качественные результаты показывают, что данный курс оказал влияние на участников в четырех выделенных категориях. Эти результаты согласуются с рассуждениями М. Байрэма и М. Вагнера [7] о зависимости знаний и самопонимания личности от степени понимания ею чужих культур и обществ. Они также согласуются с результатами исследования Л. Немучи и М. Байрэма [13], которые показывают, что литературные тексты оказывают сильное влияние на развитие кросс-культурной компетенции.

Понимание участниками жизни коренных народов и иммигрантов как маргинализированных групп в англоязычных странах подтверждает утверждения С. Барфилда и Дж. Узарски [4] о том, что знания позволяют ставить под сомнения свое восприятие культур и уг-

лублять понимание разнообразия, а также ценить голоса других, как упомянуто в статье Э. Хонигфледа и др. [9].

«Как я стрелял в слона» Джорджа Оруэлла открыла многим из респондентов глаза на колониализм. Такой результат соотносится с призывами к увеличению числа голосов маргинализированных меньшинств и деколонизации, о которых говорилось у А. Абди [1]. Качественные результаты также свидетельствуют о развитии самопознания и самоидентификации как представителей меньшинств в Израиле.

Расширение понимания своих прав и возможностей связано с чтением об арабо-американских писателях, в основном это рассказ «Палестина 1966» Сьюзан Даррадж, поскольку в нем говорится о Накбе (палестинской катастрофе 1948 года) и ее последствиях для палестинцев. Аналогичным образом некоторые почувствовали себя увереннее в своих правах и возможностях, посмотрев документальный фильм о мусульманах в США, ощутив, что их религию уважают. Упоминания о влиянии «Немецкого беженца» стали примером того, как знакомство с испытаниями, страданиями и мужеством других может вдохновлять и придавать силы. Прошедшие этот курс студенты получили возможность не только больше узнать о себе и своих стремлениях, но и осознать свою коллективную идентичность.

Выводы

Количественные и качественные результаты свидетельствуют о позитивном влиянии курса на преподавателей английского языка как иностранного, подчеркивают важность знакомства будущих учителей с культурой меньшинств в англоязычных странах, поскольку это влияет на их жизнь, опыт, предотвращает конфликты

и облегчает процесс адаптации. Более высокий процент ответов учителей, преподающих в еврейских школах, доказывает необходимость такого курса в бикультурной и поликультурной образовательной среде, так как он мог бы помочь учителям приобрести знания и навыки, необходимые для взаимодействия с представителями другой культуры. Данные результаты подчеркивают важность включения подобных курсов в учебный план программ подготовки преподавателей английского языка как иностранного во всем мире.

Название и контекст	Автор	Тема	Краткая аннотация
Heaven («Небеса») Американцы арабского происхождения	D. H. Melham Д.Х. Мельхам	Жизнь в трудных условиях Дискриминация	Рассказ повествует о трудностях жизни арабов из Ливана в Америке и случаях дискриминации, с которыми они сталкиваются в новой стране
A Conversation («Разговор») Американцы арабского происхождения	Pauline Kaldas Полин Калдас	Напряженная работа Жизнь «между» культурами	Книга знакомит читателей с противоречиями жизни «между» культурами, затрагивает вопросы, связанные с различиями зависимых и независимых культур
Turtle Meat («Черепашье мясо») Коренные американцы	Joseph Bruchac Джозеф Брухак	Преодоление трудностей, рабство и трудные условия жизни	Этот сборник традиционных сказок коренных народов горного хребта Адирондак и северо-восточных лесов приглашает читателя погрузиться в наследие абенаков – коренных американцев, проживающих в Вермонте, Мэне, Нью-Гемпшире и Канаде и говорящих на языках алгонкинской группы
My Soul Has Grown Deep («Моя душа глубоко выросла») Афроамериканцы	John Edgar Wideman Джон Эдгар Уайдман	Сила и воля к жизни	Сборник содержит двенадцать произведений афроамериканских писателей, живших в период зарождения североамериканской истории и региональных границ
The Woman Warrior («Воительница») Американцы китайского происхождения	Maxine Hong Kingston Максин Хонг Кингстон	Культурные противоречия, положение женщины в обществе и расизм	Книга показывает противоречивые точки зрения китайских женщин на гендерные проблемы, доминирование мужчин, различия поколений, расизм и преодоление трудностей, возникающих из столкновения двух различных культур

Название и контекст	Автор	Тема	Краткая аннотация
The Tenant («Арендатор») Американцы индийского происхождения	Bharati Mukherjee Бхарати Мукерджи	Стереотипы, самоосознание и идентичность	Эта история показывает, как привлекательная молодая бенгальская женщина из среднего класса становится уязвимой, отказавшись от традиционных устоев своего народа в попытке «влиться» в американское общество
Never Marry a Mexican («Никогда не выходи замуж за мексиканца») Американцы мексиканского происхождения	Sandra Cisneros Сандра Сиснерос	Гендерная идеология, отчуждение и идентичность	В этом и других произведениях Сандра Сиснерос бросает вызов культуре, где доминируют мужчины. Она рассказывает историю молодой женщины, которая отчаянно пытается сформировать свою подлинную личность в окружении, не терпящем перемен
The Tale of One Refugee («Сказка одного беженца») Канадцы венгерского происхождения	Eva Kende Эва Кенде	Переселение и жизненная стойкость	История повествует о путешествии двух венгерок, матери и дочери, бежавших из Венгрии в 1956 году
A Conversation with my Father («Разговор с отцом») Американцы русского происхождения	Grace Paley Грейс Пейли	Разрыв поколений, взаимоотношения внутри семьи и трагический конец	Это история о том, как пишутся истории. В центре сюжета – разрыв поколений между писательницей и ее болеющим престарелым отцом, который хочет, чтобы дочь написала рассказ в традиции русской прозы – героиня не любит так писать, но в конце концов делает все возможное, чтобы угодить отцу

Литература

1. *Abdi, A. A.* (2015). Decolonizing global citizenship education: Critical reflections on the epistemic inter sections of location, knowledge, and learning. In A. A. Abdi, L. Shults & Th. Pillay (Eds.), *Decolonizing global citizenship education* (11-26). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publication.
2. *Amara, M.* (2020). *My language is my identity: Towards a comprehensive language policy to meet the challenges of Arabic in Israel*. Kfar Qare'a: Dar Alhuda. [In Arabic]
3. *Amara, M. H., & Mar'i, A.* (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Kluwer Academic Publishing.
4. *Barfield, S. C., & Uzarski, J.* (2009). Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching. *English Teaching Forum*, 47 (1), 2–9.
5. *Bloomer, N.* (2016). *Suppressing an undesirable Israeli-Arab minority via English and Hebrew*. An assignment required for the MA program of Applied Linguistics. London: Institute of Education, University of London.
6. *Byram, M.* (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. New York, NY: Multilingual Matters.
7. *Byram, M., & Wagner, M.* (2018). Making a Difference: Language Teaching Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
8. *Casto, A. R.* (2020). The Permutations of Multicultural Literature as a Tool for Teacher Preparation: A Systematic Review of the Literature. *Multicultural Education*, 27 (2), 24–30.
9. *Honigfled, A., Giouroukakis, V., & Garfinkel, J. L.* (2011). Immigrant Literature in the Secondary English Classroom: Rationale and Recommendations. *The California Reader*, 44 (3), 25–31.
10. *Kubota, R.* (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton, and K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30–52). Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CB09781139524834.003>
11. *Miles, M. B & Huberman, A. M.* (1994). *Qualitative data analysis*. London: Thousand Oaks.
12. *Napier, D. B. & Majhanovich, S.* (2013). *Education, dominance and identity*. Rotterdam: Sense Publication.
13. *Nemouchi, L. & Byram, M.* (2019). Developing Intercultural Competence by Teaching Literature. *Langue(s) & Parole*, 4, 173–202.
14. *Shohamy, E.* (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct
15. *Swartz, L.* (2020). *Teaching tough topics. How do I use children's literature to build a deeper understanding of social justice, equity, and diversity?* Markham, ON: Pembroke Publishers.
16. *Taguchi, N., Xiao, F., & Li, S.* (2016). Effects of Intercultural Competence and Social Contact on Speech Act Production in a Chinese Study Abroad Context. *The Modern Language Journal*, 100 (4), 775–796.

17. Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418–429. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
18. Yiftachel, O. (2006) *Ethnocracy: Land and Identity Politics in Israel/Palestine*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Перевод с англ. Александры Фокиной

Ruwaida Abu Rass,

UNESCO Chair-Holder for Multiculturalism in Teacher Training, Beit Berl College, Kfar Saba, Israel, roro.ab.sh.10@gmail.com

Multiculturalism in literature as a vehicle for promoting social justice and empowerment

This quantitative and qualitative research study investigates the contribution of the course Multiculturalism in Literature on Arab Muslim graduates of the B. Ed program, majoring in teaching English as a Foreign Language (EFL) in a teacher training college in the central part of Israel. The research participants took the course in their second year of studies from 2011 until 2017. Sixty-six participants out of a pool of 123 returned the questionnaire. Fifty-five of the respondents teach in Arab schools, and eleven in Jewish schools. Results show that the course helped them promote their cross-cultural and intercultural understanding and communication, raise their awareness of social and political injustices, and feel empowered as members of a national minority group in Israel.

Keywords: multiculturalism in literature; cross-cultural intercultural understanding; social injustice; empowerment

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Юрий Горячев, Марина Кривенькая,
Елена Омельченко, Анна Шевцова,
Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко,
Елена Хабенская, Ольга Яшина,
Александра Фокина, Владимир Захаров*

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.003

По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» (5–6 декабря 2024 года, Московский педагогический государственный университет)

5–6 декабря 2024 года в Московском педагогическом государственном университете состоялся XVI международный научно-практический семинар из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество». Семинар проводился в рамках мероприятий, посвященных 70-летию вхождения России (СССР) в ЮНЕСКО. Специальные мероприятия семинара были приурочены к Году семьи в РФ и Году культуры России и Китая. Проблемное поле семинара включало следующие темы: потенциал научного знания и образования для мира и развития; право на образование для всех; роль учителя и просветителя в обществе; поддержка русского языка и образования на русском языке в мире; этнокультурное просвещение и межкультурная компетентность участников образовательного процесса; межэтнические и межконфессиональные отношения в образовании; адаптация и интеграция мигрантов средствами образования; гражданское образование и воспитание; цифровая среда и гуманизация образования. В 2024 году в семинаре приняли участие более 150 руководителей и специалистов из образовательных организаций общего, профессионального, высшего и дополнительного образования из 19 регионов РФ и 23 стран (Азербайджан, Армения, Афганистан, Белоруссия, Болгария, Греция, Египет, Израиль, Индия, Индонезия, Китай, Колумбия, Кот-д’Ивуар, Кыргызстан, Польша, Российская Федерация, США, Таджикистан, Турция, Франция, Эстония, Эфиопия, Южная Африка). Изложенные в данном материале выводы и рекомендации по итогам семинара отражают мнения и предложения широкого круга участников обсуждения.

Ключевые слова: ассоциированные школы ЮНЕСКО; БРИКС; Глобальный Юг; кафедры ЮНЕСКО; международное гуманитарное сотрудничество; поддержка русского языка и образования на русском языке в мире; этнокультурное просвещение; межкультурная компетентность; адаптация и интеграция мигрантов средствами образования.

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теллова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

Горячев

Юрий Алексеевич,

*кандидат исторических наук, научный руководитель кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», факультет регионоведения и этнокультурного образования, Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва),
ia.goryachev@mpgu.su*

5–6 декабря 2024 года в Московском педагогическом государственном университете состоялся XVI международный научно-практический семинар из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество». Семинар проводился в рамках мероприятий, посвященных 70-летию вхождения России (СССР) в ЮНЕСКО. Специальные мероприятия семинара были приурочены к Году семьи в РФ и Году культуры России и Китая.

Организатор семинара – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (кафедра ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов» и факультет регионоведения и этнокультурного образования). Мероприятия семинара традиционно готовились при поддержке секретариата Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО, Евразийской ассоциации педагогических университетов, Международного педагогического общества в поддержку русского языка (МПО), Совета по делам национальностей при Правительстве Москвы и во взаимодействии с координационным комитетом кафедр ЮНЕСКО РФ, Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Международным советом российских соотечественников, партнерской сетью междууниверситетского сотрудниче-

Кривенькая**Марина Александровна,**

*кандидат филологических наук, директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества, доцент кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», Институт социально-гуманитарного образования МПГУ, член Союза переводчиков России (Москва),
ta.krivenkaya@mpgu.su*

Омельченко**Елена Александровна,**

*доктор исторических наук, заместитель директора Института социально-гуманитарного образования по научной работе, декан факультета регионоведения и этнокультурного образования Института социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва),
ea.omelchenko@mpgu.su*

Шевцова**Анна Александровна,**

доктор исторических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», зам. декана факультета регионоведения и этнокультурного образования, Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва), ash@inbox.ru

ства УНИТВИН/кафедр ЮНЕСКО и Всероссийским объединением школ – участников международного проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО». Стратегический партнер кафедры ЮНЕСКО МПГУ – АНО Центр содействия межнациональному образованию «Этносфера».

В 2024 году в семинаре приняли участие более 150 руководителей и специалистов из образовательных организаций общего, профессионального, высшего и дополнительного образования из 19 регионов РФ и 23 стран (Азербайджан, Армения, Афганистан, Беларусь, Болгария, Греция, Египет, Израиль, Индия, Индонезия, Китай, Колумбия, Кот-д'Ивуар, Кыргызстан, Польша, Российская Федерация, США, Таджикистан, Турция, Франция, Эстония, Эфиопия, Южная Африка). Активными участниками стали представители общественных организаций, ученые, эксперты, педагоги, руководители – члены Международного педагогического общества в поддержку русского языка и ряда партнерских организаций, заинтересованных в развитии культурно-образовательного сотрудничества и в обсуждении совместных проектов развития образования на русском языке. Помимо традиционных партнеров кафедры и университета, аудитория семинара значительно пополнилась новыми участниками – пред-

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фоккина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

**Орлова
Анна Юрьевна,**

*кандидат исторических наук,
доцент кафедры ЮНЕСКО
«Международное (поликультурное) образование
и интеграция мигрантов»,
Институт социально-гуманитарного образования МПГУ
(Москва), igodnikova@mail.ru*

ставителями кафедр ЮНЕСКО и партнеров из организаций стран-членов БРИКС и Глобального Юга, в том числе из африканских стран. Многие из них выразили стремление к более стабильным отношениям сетевого межвузовского сотрудничества.

Проблемное поле семинара охватило следующие темы: потенциал научного знания и образования для устойчивого развития в многополярном мире; право на образование для всех; роль учителя и просветителя в обществе; поддержка русского языка и образования на русском языке в мире; международное и межрегиональное сотрудничество в сфере образования; этнокультурное просвещение и межкультурная компетентность участников образовательного процесса; межэтнические и межконфессиональные отношения в образовании; адаптация и интеграция мигрантов средствами образования; гражданское образование и воспитание, цифровая среда, этика и гуманизация образования.

Накануне семинара в течение всего дня 4 декабря на русском и английском языках шел культурно-просветительский и научный лекторий для педагогов-русистов, а также детей и молодежи, изучающих русский язык в России и за рубежом. В его рамках преподаватели МПГУ и партнерских организаций провели просветительские заня-

Теплова**Елена Феликсовна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», директор Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений, Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва), ef.teplova@mpgu.su

Власенко**Ирина Александровна,**

специалист по учебно-методической работе факультета регионоведения и этнокультурного образования, Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва), ia.vlasenko@mpgu.su

Хабенская**Елена Олеговна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва), etnoregion@yandex.ru

тия и методические мастерские по трем блокам, в том числе о вкладе России в мировое цивилизационное наследие, традициях празднования в России Рождества и Нового года, об использовании искусственного интеллекта в преподавании языков. Старт этому совместному проекту МАПРЯЛ и МПО при научно-методической поддержке МПГУ был дан на семинаре в 2023 году для русскоязычной аудитории за рубежом. В этом году лекторий переводился и на английский язык, чтобы к нему могли подключиться все интересующиеся историей и культурой России.

Директор Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО Елена Теплова провела занятие о российской египтологии, а ведущий сотрудник Центра Юрий Юренко рассказал о великих российских исследователях, путешественниках и первооткрывателях. Отдельный блок лектория был посвящен рождественской и новогодней теме. преподаватель московской воскресной школы при храме свв. Космы и Дамиана в Шубине Анна Кунина-Богоявленская рассказала о творчестве замечательного российского мультипликатора и художника Михаила Алдашина, представив на суд аудитории семантический разбор его маленького шедевра «Рождество». Лектор в богатой иллю-

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

Фокина

Александра Андреевна,

*ассистент кафедры
ЮНЕСКО «Международное
(поликультурное) образование
и интеграция мигрантов»,
Институт социально-
гуманитарного образования
МПГУ (Москва),
aa.fokina@mpgu.su*

стративной подборке показала, как складывался образный ряд художника, как повлияла на него художественная и, в частности, мультипликационная традиция.

Тема работы с визуальным материалом была продолжена в лекции доцента кафедры ЮНЕСКО МПГУ Анны Орловой, посвященной истории рождественской и новогодней открытки в России. Автор показала исторический контекст формирования отечественной филокартии, причины интереса художников и издателей начала XX в. к определенным темам, смысловые и эстетические критерии в детской открытке. Филокартия советского периода была проиллюстрирована не только «типичными представителями», но и уникальными малотиражными авторскими открытками с присутствием темы национальной и культурной идентичности.

Методический блок лектория был представлен двумя практикумами. Зам. директора Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО Алексей Кричкин презентовал информационно-коммуникационные ресурсы и практики в сфере изучения русского языка и знакомства учеников-инофонов с культурой России, дополнив обзорный материал мастер-классом по созданию интерактивных упражне-

ний на платформах: WordWall, LearningApps и Plickers. Учитель английского языка самарской школы «Эврика» Екатерина Голякова поделилась опытом использования приложений на базе ИИ в преподавании иностранного языка для формирования поликультурной компетентности обучающихся.

Двухдневная программа семинара 5–6 декабря 2025 г. включила три экспертные сессии: «Образование для межкультурного диалога: международный опыт», «Ценностный компонент в современном образовании: практики регионов России и зарубежных стран», «Межкультурное образование: единые подходы и региональный контекст»; круглый стол «Семья и школа»: технологии взаимодействия для сохранения и изучения русского языка, культуры и истории России» (специальное мероприятие МПО, посвященное Году семьи в РФ), круглый стол с участием кафедр ЮНЕСКО стран-членов БРИКС+ и стран Глобального Юга «Межкультурный диалог и партнерство в образовании», студенческий круглый стол «Россия и Китай: религии и культуры» (специальное мероприятие в рамках Года культуры Россия–Китай), педагогическую мастерскую «Межкультурная компетентность современных школьников: технологии формирования и развития», отдельную секцию «Пре-

Яшина

Ольга Николаевна,

*кандидат исторических наук,
доцент кафедры ЮНЕСКО
«Международное (поликультурное) образование
и интеграция мигрантов»,
Институт социально-гуманитарного образования
МПГУ (Москва),
yashinaon@mail.ru*

Захаров

Владимир Федорович,

*ведущий специалист
Центра историко-культурных исследований религии
и межкультурных отношений, Институт
социально-гуманитарного образования
МПГУ (Москва),
vzhakharov@mail.ru*

подавание РКИ в диалоге культур», молодежный форум «Москва многоликая и разноязычная».

На открытии семинара зав. кафедрой ЮНЕСКО «Международное образование и интеграция мигрантов» профессор Алексей Лубков отметил: «Отрадно, что инициативы нашей кафедры ЮНЕСКО и университета в целом находят отклик в штаб-квартире ЮНЕСКО, несмотря на непростую политическую ситуацию в мире». Он особо приветствовал всех партнеров, кто готов к сотрудничеству по тематике диалога культур в многополярном мире.

Приветственные адреса поступили от руководителя Россотрудничества Евгения Примакова, директора департамента по многостороннему гуманитарному сотрудничеству и культурным связям МИД РФ, ответственного секретаря Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО Александра Алимова, от Министерства просвещения РФ. С приветствиями к участникам также обратились председатель координационного комитета кафедр ЮНЕСКО РФ Владимир Егоров и национальный координатор сети «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» в РФ Нэлла Прусс.

В приветственном слове к участникам координатор программы УНИТВИН, представитель Дивизиона «Будущее образования и инновации» сектора высшего образования штаб-квартиры ЮНЕСКО Инга Нишанян отметила роль кафедр ЮНЕСКО как центров трансформации нового знания в практику образовательных организаций для поддержания и распространения культуры мира. Директор Бюро ЮНЕСКО по связям с Комиссией Африканского Союза и Экономической комиссии ООН для Африки Рита Биссунаут приветствовала активизацию в работе кафедр ЮНЕСКО по направлению Глобальный Юг, подчеркнула важность участия широкого академического сообщества, в том числе кафедр

ЮНЕСКО МПГУ, в форуме «Трансформация знаний для будущего знаний» в Аддис-Абебе в 2024 году.

Пленарное заседание «Образование для межкультурного диалога» обозначило основные направления дальнейших дискуссий (модератор – декан факультета регионоведения и этнокультурного образования, зам. директора Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор исторических наук Е.А. Омельченко). В развитие темы сетевого сотрудничества со странами Глобального Юга прозвучал пленарный доклад руководителя кафедры ЮНЕСКО по открытому дистанционному обучению Колледжа педагогики и высшего образования, Университета Южной Африки UNISA, профессора Мокеци Летсека. На примере передового опыта кафедры ЮНЕСКО Университета Претории он рассказал об интернационализации открытого дистанционного образования.

Старший советник секретариата Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО МИД России Ксения Гавердовская рассказала о вкладе российских кафедр ЮНЕСКО в реализацию проектов и приоритетов ЮНЕСКО в 2024 году. Особо она отметила усилия кафедр по расширению сотрудничества со странами-членами БРИКС – направления, где кафедра ЮНЕСКО МПГУ заняла лидирующие позиции в сфере развития поликультурного образования и подготовки педагогических кадров. Совместный интерес в развитии этого направления подтвердил и зам. руководителя департамента по многостороннему гуманитарному сотрудничеству и культурным связям МИД РФ Степан Кузьменков.

Успехи и усилия России по продвижению русского языка и интернационализации российского образования нашли детальное отражение в выступлении «Образование в России для иностранцев как фактор гуманитарной политики в многополярном мире» временно исполняющей

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

обязанности начальника управления образования и науки Россотрудничества Анастасии Хохловой. Она приветствовала объединение усилий академического сообщества и русских центров за рубежом в общем деле распространения знаний об истории и культуре России, создании положительного образа страны, подчеркнула первостепенную роль в этом выпускников российских вузов. Данная работа, как подтвердил в приветственном слове ректор Алексей Лубков, ведется в МПГУ системно и последовательно, в том числе традиционно в партнерстве с Россотрудничеством, Министерством просвещения РФ и Евразийской Ассоциацией педагогических университетов. Так, программой семинара запланирована презентация коллективного труда, представляющего результаты исследования коллектива кафедры ЮНЕСКО и МАПРЯЛ по изучению ситуации с русскоязычным образованием в странах мира.

В соответствии с профильным направлением деятельности кафедры ЮНЕСКО на пленарном заседании прозвучал также доклад старшего программного специалиста бюро Международной организации по миграции в РФ Юлианы Павловской. Она представила статистические данные, отражающие миграционную ситуацию в мире на настоящий момент, и остановилась на некоторых региональных практиках, доказывающих, что интеграция является важнейшим компонентом эффективного и комплексного управления миграцией. Юлиана отметила, что МОМ имеет большой опыт успешного взаимодействия с кафедрой ЮНЕСКО МПГУ в сфере защиты прав человека тех, кто нуждается в социальной поддержке, прежде всего в образовании, и это сотрудничество имеет перспективы развития.

Экспертная сессия 1 «Образование для межкультурного диалога: международный опыт» (модератор – директор Центра регионоведения и гуманитарно-образо-

вательного сотрудничества ИСГО, доцент кафедры ЮНЕСКО МПГУ, кандидат филологических наук Марина Кривенькая) аккумулировала вопросы всеобщих, базовых и характерных для каждой цивилизации особых ценностей развития, которые должны учитываться на уровне национальных систем образования и в соответствии с которыми должно выстраиваться международное образовательное сотрудничество.

Введением в проблему стало выступление президента Академии Фарсала (г. Афины, Греция) Яниса Фикаса о ценностных основах древних цивилизаций, в котором были обозначены векторы развития разных культурных ареалов. В развитие темы доцент кафедры естественнонаучного образования Университета Аддис-Абебы (Эфиопия) Соломон Белай Фарис акцентировал первичность духовности и этики в развитии любой цивилизации, указал на необходимость сочетания в образовании научного знания и духовного начала, которое является ценностной составляющей всех религий и лежит в основе коллективного опыта поколений.

Историческая обусловленность региональных особенностей межкультурного диалога раскрывалась на примере Испании: радикализму и терпимости как факторам, определяющим межкультурные связи в регионе в средние века, был посвящен доклад преподавателей кафедры истории философии и культуры Воронежского государственного университета – доктора философских наук Станислава Сулимова и Стефана Православского; о современных миграционных связях России и Испании, демонстрирующих на фоне геополитической напряженности относительную стабильность, рассказала доцент кафедры культурологии ИСГО МПГУ, кандидат исторических наук Екатерина Митницкая.

Последний блок выступлений был посвящен межкультурным аспектам в университетском образовании

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

в контексте современных новаций. Директор Института развития и исследований лидерства в информационной среде Университета библиотековедения и информационных технологий (г. София, Болгария), доктор философии, профессор Мариэла Модева раскрыла современные тенденции образования в сфере управления учреждениями культуры, подчеркнув значение культурной дипломатии. Устойчивое развитие университетских образовательных систем с искусственным интеллектом стало темой выступления декана, профессора кафедры ЮНЕСКО «Культура мира и партнерство через диалог» Минского городского института развития образования, доктора физико-математических наук (Республика Беларусь) Игоря Ганчерёнка, который подчеркнул особую роль ИИ как пути синхронизации образовательных систем в контексте разных цивилизационных подходов.

Прозвучавшие положения получили свое развитие в выступлениях участников экспертной сессии 2 «Ценностный компонент в современном образовании: практики регионов России и зарубежных стран», которая заявлена в рамках мероприятий Года семьи в РФ (модератор – директор Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО, доцент кафедры ЮНЕСКО МПГУ, кандидат исторических наук Елена Теплова). Ценностной доминантой стало выступление корпоративного коуча, экс-директора и руководителя кафедры ЮНЕСКО Мандсаурского университета (г. Зиракпур (Пенджаб), Индия) Джагдиша Кхатри. Он говорил о необходимости гуманизации образования в мире, о важности противостояния технологизации и вестернизации, о борьбе с коррупцией в образовании и обществе.

«Университеты – не фабрики по производству человеческих ресурсов, но храмы», – эту мысль профессора развивали последующие выступающие. О проблемах

формирования ценностного эмоционального компонента в современном образовании с акцентом на особенностях не только современных детей, но и их родителей, говорила модератор сессии Елена Теплова; образование и воспитание молодежи в условиях современных реалий стало темой заявленного доклада зав. кафедрой политологии, истории, теории государства и права директора Башкирского института социальных технологий (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений», доктора политических наук (г. Уфа) Танзили Нигматуллиной.

Дальнейшие выступающие обозначали проблемные зоны в процессе преподавания разных дисциплин и предметных областей с учетом ценностной компоненты. Так, доклад учителя истории Средней общеобразовательной школы «Развитие» (г. Армавир) Маргариты Казарян ставил общие проблемы преподавания истории в школах России, а доцент кафедры культурологии ИСГО МПГУ, кандидат философских наук Ольга Козарезова сконцентрировалась на реализации аксиологического компонента в преподавании курса «История религий России». Важный вклад в разговор экспертов внесли пришедшие на семинар финалисты московского этапа XIX ежегодного всероссийского конкурса в области педагогики, воспитания и работы с детьми и молодежью до 20 лет «Занравственный подвиг учителя». Преподаватели московских школ представили свои творческие работы, конкретные проекты и практики, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию школьников, в том числе на основе традиционных российских ценностей, в общем и дополнительном образовании. Каждый из финалистов конкурса не только рассказал о своей работе, но высказал предложения по вопросам совершенствования воспитательной работы с детьми и молодежью в урочное и во внеурочное

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

время, а также и средствами дополнительного образования. По окончании работы экспертной сессии состоялось торжественное награждение финалистов. Декан факультета регионоведения и этнокультурного образования ИСГО МПГУ профессор Елена Омельченко вручила педагогам дипломы Департамента образования и науки города Москвы и дипломы Отдела религиозного образования Московской городской епархии.

Обмен педагогическим опытом продолжился в рамках педагогической мастерской «Технологии формирования и развития межкультурной компетентности современных школьников» – первой части экспертной сессии 3 «Межкультурное образование: единые подходы и региональный контекст» (модератор – декан Факультета регионоведения и этнокультурного образования, заместитель директора по науке ИСГО МПГУ Елена Омельченко). О методическом потенциале народной сказки в этнокультурном образовании школьников рассказала доцент кафедры филологического образования Института развития образования Краснодарского края (г. Армавир), кандидат филологических наук Анастасия Чеснокова; о проектах по этнокультурному просвещению школьников и их реализации в московских школах, в том числе ассоциированных школах ЮНЕСКО, в партнерстве с МПГУ в целом, и кафедрой ЮНЕСКО, в частности, – методист ГБОУ г. Москвы «Школа №2097», кандидат педагогических наук Елена Меркель.

Вторая часть данной сессии была посвящена презентации систем образования и подготовки педагогов в странах Глобального Юга. Выступления об инклюзивном образовании коренных народов в Колумбии аспирантки кафедры международного права Юридического института Российского университета дружбы народов (РУДН) из Колумбии Дженнифер Рубио Ортегон и о межэтнических союзах как средстве предотвращения, регу-

лирования и разрешения конфликтов на примере Кот-д'Ивуара доктора по предотвращению, управлению и разрешению конфликтов Университета Феликса Уфуэ Буаньи (Абиджан-Кокоди, Кот-д'Ивуар) Казимира Бахуэли открыли серию мероприятий, которые были запланированы к проведению в сотрудничестве с партнерами по программе УНИТВИН из стран-членов БРИКС.

5 декабря 2024 г. в рамках семинара состоялось секционное заседание «Преподавание РКИ в диалоге культур». Содержание выступлений докладчиков побуждало к обсуждению актуальных вопросов практической деятельности преподавателей РКИ, дающей основания для теоретических обобщений. К этому опыту причастны авторы учебников по РКИ, профессора кафедры методики преподавания русского языка Института филологии МПГУ, применяющие сопоставительный подход: доктор педагогических наук Анатолий Устинов и доктор педагогических наук Ольга Левушкина. Они представили на секции доклады «Использование сопоставительного страноведческого материала на занятиях РКИ в иранской аудитории» и «Речевой этикет как культурное пространство при обучении арабских школьников русскому языку» соответственно.

Профессор и заведующий кафедрой методики преподавания русского языка Института филологии МПГУ, доктор педагогических наук Владислав Янченко раскрыл «Обучающий потенциал конструктивного диалога в процессе работы с незавершенными текстами на занятиях по РКИ (уровень В1)», опираясь на современные подходы в методике преподавания РКИ. На секции были также заявлены доклады Севинч Учгюль, профессора кафедры русского языка и литературы, Университет Эрджиес, д. филол. н. (г. Кайсери, Турция) «Из опыта использования поэтических текстов в преподавании

Юрий Горячев, Марина Кривенская, Елена Омельченко, Анна Шевцова, Анна Орлова, Елена Теплова, Ирина Власенко, Елена Хабенская, Ольга Яшина, Александра Фокина, Владимир Захаров. По следам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество»...

РКИ в вузах Республики Турция», Серине Мисисян, старшего преподавателя кафедры русского языка и профессиональной коммуникации, Российско-Армянский университет, кандидат филологических наук (г. Ереван, Армения) «Морфемика и словообразование в вузовском курсе РКИ: научные взгляды и проблемные зоны», Любови Шеиной, доцента кафедры лингводидактики русского языка как иностранного и билингвизма, Институт филологии (МПУ) «Особенности обучения РКИ студентов-китайцев в условиях внеязыковой среды».

Лингводидактическим аспектам выбора текстов и вопросам формирования интереса у детей к становлению и развитию культурных феноменов в русской истории был посвящен доклад эксперта кафедры ЮНЕСКО МПУ, научного руководителя международного курса «Билингва»; лектора кафедры общего языкознания имени Л.А. Вербицкой СПбГУ, кандидата филологических наук доцента Ольги Синёвой «Текст новейшей современной литературы в обучении русскому языку как родному и неродному».

Специальным событием, прошедшим 5 декабря 2024 г. в рамках семинара, была научно-практическая педагогическая конференция «Социокультурная среда как ресурс адаптации и интеграции детей с миграционной историей». Конференция стала площадкой для обсуждения подходов и практических решений одного из актуальных тематических направлений НИР, порученных МПУ Министерством просвещения Российской Федерации.

Модераторами конференции выступили представители Московского педагогического государственного университета: Елена Александровна Омельченко, декан факультета регионоведения и этнокультурного образования, заместитель директора по науке Института социально-гуманитарного образования; Анна Александровна

Шевцова, заместитель декана факультета регионоведения и этнокультурного образования, профессор кафедры ЮНЕСКО, Институт социально-гуманитарного образования, доктор исторических наук; Татьяна Васильевна Криворучко, начальник отдела сопровождения социальной адаптации детей-инофонов Центра содействия адаптации детей-инофонов Корпоративного университета развития образования Московской области, научный сотрудник и ведущий специалист факультета регионоведения и этнокультурного образования.

Докладчики конференции – это педагоги и представители школьной администрации, преподаватели высшей школы из Кемеровской, Ленинградской, Московской, Новосибирской, Омской, Свердловской, Томской, Челябинской областей, Пермского края, Республики Татарстан, Республики Саха – Якутия, Москвы, а также Республики Таджикистан обсудили различные грани психолого-педагогической, социокультурной и языковой (лингводидактической) адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей из семей с миграционной историей. Были представлены успешные этнокультурные практики социальной интеграции детей мигрантов (летние школы первоклассников, лингвистическая профильная смена «Белый журавль», адаптационные программы, например, «Солнечный кот», «Россия многонациональная», «Туристический калейдоскоп», «Кемерово – наш общий дом» «Путешествие по Уралу» и др.) и их родителей, в том числе в формате «родительских кафе», детско-родительских клубов, курсов русского языка для мам.

Конференция объединила как давних партнеров кафедры ЮНЕСКО МПГУ, так и новых участников, спешивших поделиться собственными успешными практиками. С опорой на многолетний педагогический опыт и собственные исследования участники конференции

обсудили этнопедагогические разработки для ценностного отношения к семье в разных этнических культурах, влияние психолого-педагогических установок учителей на качество языковой и социокультурной адаптации школьников, единство урочной и внеурочной деятельности как стратегия социокультурной адаптации детей-инофонов.

Интерес вызвали различные культурные практики, направленные на социализацию и адаптацию дошкольников с миграционной историей, в частности, сказочная театрализация силами педагогов МАДОУ города Новосибирска «Детский сад № 439 комбинированного вида», а также опыт Анастасии Муратовой, учителя биологии НОУ «Международная школа «Контакт» г. Исфара (Республика Таджикистан), работающей в рамках программы Минпросвещения России «Российский учитель за рубежом».

6 декабря 2024 года состоялась презентация изданий, среди которых – специализированный дайджест информационных и учебных материалов «БРИКС и изучение русского языка в странах Глобального Юга» из серии «Этнокультурное образование», а также коллективная монография сотрудников кафедры ЮНЕСКО МПГУ «Образование с русскоязычным компонентом за рубежом: современное состояние и тенденции развития», в которой нашло свое отражение положение школьного русскоязычного образовательного сегмента в странах мира.

В этот же день прошло специальное мероприятие – круглый стол с участием кафедр ЮНЕСКО стран-членов БРИКС+ и стран Глобального Юга «Межкультурный диалог и партнерство в образовании» (модератор – директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества, доцент кафедры ЮНЕСКО МПГУ Марина Кривенькая).

Предисловием к диалогу в рамках круглого стола стало выступление «Содействие международному диалогу во время кризиса» президента Американского Университета в Москве Эдварда Лозанского (г. Вашингтон, США), который рассказал о зарождении народной дипломатии и выстраивании культурно-образовательных отношений между Америкой и Россией после окончания холодной войны. Своеобразным рефреном прозвучало содержательно насыщенное выступление зав. кафедрой ЮНЕСКО по интеграции межкультурного образования в высших учебных заведениях в целях формирования глобальной гражданственности, профессора по изучению туризма и наследия (Хелванский университет, г. Каир, Египет) Майады Белал: «Как БРИКС+ может способствовать интернационализации высшего образования в странах-членах». Профессор подробно рассказала о возможностях, которые открывает членство в объединении стран-участникам в целом, и Египту, в частности.

Далее выступающие раскрывали региональные аспекты межкультурного взаимодействия. Так, ассистент кафедры всеобщей истории РУДН Сергей Михайлов посвятил свое выступление укреплению взаимодействия в образовательной сфере между РФ и Индией в рамках построения нового мирового порядка (НМП). А давний партнер кафедры ЮНЕСКО МПГУ, зав. кафедрой ЮНЕСКО по межкультурному образованию и повышению квалификации преподавателей (Бейт Берл колледж, г. Кфар-Сава, Израиль) Рувайда Абу Расс в докладе «Мультикультурализм в литературе как средство продвижения социальной справедливости и расширения прав и возможностей» подробно остановилась не только на том, как и какая литература способствует развитию межкультурной коммуникации, но и упомянула о непростых условиях взаимодействия

арабских и еврейских студентов в израильских университетах. Сергей Гавенко, преподаватель QSI International School, представитель Горчаковского лицея МГИМО в Китае (г. Чжухай, Китай) представил концепцию и опыт создания международной русской школы в Китае.

Круглый стол «Семья и школа»: технологии взаимодействия для сохранения и изучения русского языка, культуры и истории» объединил преподавателей и руководителей образовательных организаций, представивших свой методический опыт. О ситуации с русскоязычным образованием рассказали участники из Египта и Афганистана. Особый эмоциональный отклик получило выступление преподавателя Кабульского университета Махаммада Карима Безхана о сокращении числа изучающих русский язык в стране и отсутствии поддержки университетам как со стороны правительства, так и с российской стороны. Абделлатиф Мохамед Эльсайед Рефат, учитель РКИ, языковой центр «Восток» (г. Хургада, Египет), рассказал о технологии взаимодействия при изучении РКИ в школах дополнительного образования. Людмила Бондарева, учитель русского языка и литературы, МАОУ лицей № 11 им. В.В. Рассохина (г. Армавир), говорила о популяризации русского языка, сохранении родной культуры и их интеграция в общекультурное пространство.

Специальным событием в рамках мероприятий Года культуры Россия – Китай в Московском педагогическом государственном университете стал международный студенческий круглый стол «Россия и Китай: религии и культуры», посвященный памяти основателя российского китаеведения – архимандрита Иакинфа (Бичурина).

В работе круглого стола приняли участие преподаватели, магистранты и студенты российских и китайских

вузов. Почетным гостем мероприятия стал настоятель Китайского подворья при Никольском храме в Голутвине протоиерей Игорь Зуев. Организаторами и модераторами круглого стола выступили доцент кафедры ЮНЕСКО МПГУ кандидат исторических наук Ольга Николаевна Яшина и ведущий специалист Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений ИСГО МПГУ Юрий Юрьевич Юренко (диакон Георгий).

Мероприятие открыло сообщение, посвященное архимандриту Иакинфу Бичурину, благодаря которому возникло российское китаеведение. Будучи главой духовной миссии в Китае, он создал первые профессиональные исследования по истории, географии и культуре Китая. Его научное наследие чрезвычайно обширно, многие труды и поныне не утратили своего значения, а переводы китайских источников до сих пор используются отечественными исследователями при изучении истории Китая. О жизни и научной работе о. Иакинфа рассказала магистрант кафедры ЮНЕСКО ИСГО, профиль «Преподавание и популяризация русского языка, истории и культуры России среди иностранных граждан» Ирина Елизарьева.

Жизнь и труды о. Иакинфа были направлены на развитие взаимопонимания народов России и Китая, на диалог и взаимопроникновение культур. Дело архимандрита Иакинфа продолжается и в наши дни, свидетельством чему стало сообщение о. Игоря Зуева о Китайском подворье Патриарха Московского и всея Руси и русско-китайском культурном центре «Жар-птица».

Интереснейшими оказались сообщения магистранта факультета регионоведения и этнокультурного образования ИСГО Арины Буровой на тему «Возможно ли изучить китайский язык самостоятельно?» и маги-

странта Университета международного бизнеса и экономики, г. Пекин Юлии Дементьевой о восприятии России в современном Китае.

Елена Кузнецова, доцент кафедры экономической теории и менеджмента ИСГО МПГУ в сообщении «Один пояс – один путь» осветила современное состояние российско-китайского сотрудничества в области высшего образования, подробно остановившись на совместных образовательных проектах МПГУ и вузов-партнеров из КНР. Российские и китайские студенты той же кафедры представили доклады о совместных проектах России и Китая в области культуры, о разнообразии городов Китая, их культурных особенностях и отличиях.

Закончился круглый стол демонстрацией китайской традиционной церемонии чаепития, которую продемонстрировала магистрантка МПГУ Ми Цюцзюй.

6 декабря 2024 г. на полях семинара также прошел молодежный просветительский форум «Москва многоликая и разноязычная», который собрал на дискуссионных площадках и мастер классах студентов и московских школьников, а в онлайн-режиме – обучающихся из других российских регионов.

Помимо студентов МПГУ, в форуме приняли участие обучающиеся семи московских образовательных организаций: пяти школ – ГБОУ города Москвы № 2097, 1238, 1359, 384, «Школа в Капотне» и двух колледжей – ГБПОУ «Московский технологический колледж» и ИСПО имени К.Д. Ушинского (колледж Московского городского педагогического университета).

Программа форума «Москва многоликая и разноязычная» включала две дискуссионные площадки, посвященные проблематике городского пространства и разных его слоев, и две творческие мастерские. Открыла мероприятие директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества

ИСГО МПГУ, доцент кафедры ЮНЕСКО Марина Александровна Кривенькая. Она приветствовала собравшихся в стенах МПГУ, пригласила ребят к участию в просветительских занятиях в рамках проекта и проектной мастерской. Далее последовательно прошли две дискуссионные площадки, которые вела доцент кафедры ЮНЕСКО МПГУ кандидат исторических наук Елена Олеговна Хабенская совместно с сотрудницей факультета Таисией Заболотиной, студентами и магистрантами факультета регионоведения и этнокультурного образования.

На первой дискуссионной площадке «Московское измерение: где заканчивается город» участники обсудили многоликость столичной архитектуры и проблемы сохранения исторических архитектурных памятников и старых зданий, сосуществующих в столичном пространстве рядом с современной, в том числе бизнес-застройкой. Затравкой для начала дискуссии послужили выступления студентов и магистрантов факультета регионоведения и этнокультурного образования ИСГО МПГУ. Студентка 3-го курса направления Педагогическое образование, профиль «История и воспитательная работа», Полина Малышева познакомила участников с самыми старыми улицами Москвы – Варваркой, Ильинкой, Никольской, и привела примеры старинных зданий в центре столицы, соседствующих с современной застройкой. Ее выступление с говорящим названием «Сносить нельзя сохранить» призывало ребят задуматься о судьбе исторических зданий столицы и предложить свои варианты их сохранения. Магистрантка 1-го курса программы факультета «Преподавание и популяризация русского языка, истории и культуры России среди иностранных граждан» Виталина Холмеева рассказала о создании и реализации в 1960–1970-е годы проекта научного и университетского города Зеленограда,

входящего в состав Москвы, в котором отражены особенности советского модерна в архитектуре – концепта «Город-университет и город-сад».

Вторая дискуссионная площадка «Московский андеграунд: культурные недра столицы» была посвящена теме городской археологии, белой и черной, находкам и открытиям под Москвой и другим подземным слоям мегаполиса. Посылком для дискуссии послужило выступление студентов 3-го курса ИСГО, профиль «История и воспитательная работа», Егора Астанина и Ильи Воронцова «Москва подземная: столичное зазеркалье». Ребята рассказали и о собственном опыте археологических раскопок, в том числе во время учебной практики, чем вызвали особый интерес и вопросы аудитории.

Интерактивной частью форума, после перерыва на кофе-брейк, стали две творческие мастерские – «Москва-коллаж» и «Станция метро Культурная», в ходе которых учащиеся вместе с педагогами проявили фантазию и творчески представили ответ на вопрос «Какой я вижу Москву будущего?». Мастерские проходили параллельно, ребята работали в мини-группах. Ведущая мастерской «Москва-коллаж» – профессор кафедры ЮНЕСКО, этнолог и художник Анна Александровна Шевцова перед началом творческого процесса рассказала участникам о том, что такое коллаж, какими бывают коллажи и из чего их можно сотворить. Идеи и образы Москвы будущего ребята представили в виде коллажей из страниц старых журналов, открыток, клея и фломастеров. Работы получились интересными и концептуально разными: в одном портрете Москва не влезла в рамки листа, что так точно отражает рост нашего мегаполиса; в другом в центре московских колец оказалась церковь; а третий портрет вобрал в себя самые неожиданные и контрастные ассоциации с нашим городом.

Участники мастерской «Станция метро Культурная» под руководством сотрудников факультета Арины Буровой, Степана Овакимьяна, Таисии Заболотиной и студентов кафедры создавали проект станций для воображаемой новой ветки московского метрополитена. В результате все три творческие группы вложили в понятие «культура» что-то свое: первая станция отражала литературное наследие и была оформлена скульптурами героев русской классической литературы, а также цитатами из соответствующих произведений; вторая станция была наполнена деталями, отражающими музыку и музыкальную культуру; третья – представила культуру через образование и философию.

Работа международного семинара получила свое подробное освещение на сайте МПГУ и партнерских организаций. На специальной странице семинара размещены все текстовые и видео материалы, приветствия, открыто пространство для обмена мнениями. Отзывы участников семинара подтверждают непреходящую важность семинара как международной площадки обмена опытом по широкому спектру вопросов, выстраивающих «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество». Это важный ориентир для коллектива факультета регионоведения и этнокультурного образования ИСГО МПГУ и для кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов»: результаты междисциплинарных исследований и профильной работы организаторов семинара проходят ежегодную оценку партнерами в ходе традиционного декабрьского мероприятия. Надеемся, что издания кафедры ЮНЕСКО МПГУ и Издательского дома «Этносфера» пополнятся публикациями, в которых обсуждаемые в ходе семинара сюжеты найдут свое дальнейшее развитие.

Выводы и рекомендации по итогам XVI международного научно-практического семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» (5–6 декабря 2024 г., Московский педагогический государственный университет)

1. Образование является одним из основных прав человека и глобальным общественным благом, всеохватным ресурсом для преодоления кризисов и поступательного развития мирового сообщества. Представляется актуальным трансляция опыта российских регионов и зарубежных стран, связанный с обеспечением равных прав и доступа к образованию в условиях кризиса и социальной нестабильности, особенно для уязвимых категорий обучающихся, в том числе для детей из семей международных мигрантов и этнических меньшинств. Особое внимание в связи с этим имеет защита прав на использование русского языка и получение образования на русском языке.
2. Необходимо продолжать и развивать международное гуманитарно-образовательное сотрудничество кафедры ЮНЕСКО МПГУ с российскими и зарубежными кафедрами ЮНЕСКО и ассоциированными школами ЮНЕСКО, с особым вниманием к государствам СНГ, странам – участникам и партнерам БРИКС, государствам Глобального Юга; активно вовлекать учащуюся молодежь в развитие межрегионального и международного сотрудничества и реализацию задач развития межкультурного образования и достижения цели устойчивого развития №4.
3. Необходима постоянная работа над совершенствованием системы подготовки педагогических кадров по вопросам обучения и воспитания детей в условиях экономических, социальных и политических вызо-

вов современного мира. Важную роль играет интеграция поликультурной составляющей в содержание образования, формирования межкультурной компетентности и этнологического просвещения всех участников образовательного процесса. Особого внимания в сфере межкультурного образования требуют вопросы адаптации и интеграции детей из семей международных мигрантов средствами образования. Важно осуществлять профильную подготовку, переподготовку, повышение квалификации будущих и действующих педагогов, работающих в поликультурной среде, совершенствовать межкультурную компетентность всех участников образовательного процесса.

4. Особое внимание необходимо уделять развитию программ поддержки молодежи, ориентированной на получение профессии учителя, в том числе учителя русского языка или учителя-предметника, преподающего на русском языке. Предлагается обратить особое внимание на повышение престижа профессии учителя как в России, так и в зарубежных странах, расширение возможностей получения профессионального образования, развитие форм постдипломного образования, повышения квалификации, участие в международных профессиональных конгрессных мероприятиях, приобщение к профессиональной среде.
5. В рамках Международного десятилетия наук в интересах устойчивого развития (2024–2033 гг.) принято решение инициировать цикл научных мероприятий – образовательных сессий с кафедрами ЮНЕСКО и партнерами «Роль образования в социальной интеграции». Инициатива направлена на объединение усилий академического сообщества, экспертов, педагогов и практиков в этой области для разработки

и предложения политикам научно обоснованных и практико-ориентированных моделей адаптации и интеграции мигрантов и этнических меньшинств в школу и общество для обеспечения безопасности и стабильности сообществ и сбалансированного национального развития, в том числе в контексте Север – Юг. Проект планируется реализовать в партнерстве с УВКБ ООН и Международной организацией по миграции в Российской Федерации, партнерами по программе УНИТВИН.

6. В рамках Международного десятилетия языков коренных народов (2022–2032 гг.) решено всячески способствовать распространению информации о мероприятиях (конкурсах, фестивалях, форумах и т.д.), главной целью которых является поддержка билингвизма и многоязычия, рассматриваемых в контексте сохранения культурного разнообразия и историко-культурного наследия многонациональной России. В рамках сетевого взаимодействия необходимо уделять внимание межсекторальной работе по развитию и реализации программ поддержки русского языка как государственного, языка межнационального общения в национальных регионах РФ, а также русского как родного и языка коренного народа – русских.
7. В рамках программы межвузовского партнерства УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО необходимо содействовать созданию и развитию кластера кафедр и партнеров по тематике «Межкультурное образование» с включением в перечень основных направлений его деятельности проблематики многоязычия, межнациональных/межэтнических и межконфессиональных отношений, а также социальной интеграции международных мигрантов; воспитания молодежи в духе культуры мира и взаимопонимания; наравне с совместным осуществлением мероприятий

поддержки и продвижения русского языка и образования за рубежом.

8. В рамках сотрудничества с генеральным партнером – Центром содействия межнациональному образованию «Этносфера» – необходимо продолжать работу по созданию в образовательных организациях российских регионов условий для изучения русского языка детьми, не владеющими или слабо владеющими русским языком, в объеме, обеспечивающим получение качественного образования в российской школе. Важно транслировать успешный опыт образовательных организаций всех уровней – от ДООУ до высшей школы, вести прикладные исследования влияния социокультурной среды как ресурса адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей; продолжить разработку и совершенствование диагностических материалов для определения уровня владения русским языком обучающихся инофононов; способствовать созданию системы социализации и психологической адаптации обучающихся иностранных граждан и эффективной модели взаимодействия по вопросам социализации и адаптации иностранных обучающихся, которая должна быть ориентирована на работу с детьми дошкольного и школьного возраста, включая тех, кто слабо владеет русским языком. Разработать и внедрить в содержание образовательных программ, реализуемых образовательными организациями СПО (педагогическое образование), готовящих учителей начальных классов, дисциплины (модули), ориентированные на социокультурную и языковую адаптацию несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей.
9. В области продвижения русского языка и образования на русском языке за рубежом целесообразно

учесть итоги исследования «Образование с русскоязычным компонентом за рубежом: состояние и перспективы развития», проведенного в 2023 году по заказу Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) в рамках проекта Минпросвещения России коллективом кафедры ЮНЕСКО и факультета регионоведения и этнокультурного образования МПГУ, охватившего 75 государств мира и обобщенного в подготовленной в 2024 году одноименной коллективной монографии. В их числе: содействовать введению системы регулярной индивидуальной грантовой поддержки школ и учителей, участия педагогов в повышении квалификации, создание условий для регулярного обновления учебно-методической литературы, выделения субсидий на образовательные стартапы, связанные с русским языком и культурой в ряде стран мира; с привлечением партнеров по сетевому взаимодействию, содействовать выявлению регионального и этнокультурного компонентов для его учета в деятельности по поддержке русскоязычного образования за рубежом; считать одной из наиболее важных задач обеспечения общей координации проектов по поддержке образования с русскоязычным компонентом за рубежом. При реализации данных задач рекомендуется более активно использовать ресурс Международного педагогического общества в поддержку русского языка.

10. В новых геополитических условиях следует укреплять имеющиеся связи по линии Север – Юг, диалог и культурно-образовательное сотрудничество со странами «Глобального Юга», в том числе с регионами Латинской Америки, Азии, Африки и Океании. В рамках сетевого взаимодействия УНИТВИН/кафедры ЮНЕСКО считать целесообразным развивать

- запущенный в 2024 году проект кафедры ЮНЕСКО МПГУ «Межкультурный диалог и партнерство в образовании» (тематические встречи по вопросам поликультурного образования с привлечением профильных кафедр и центров ЮНЕСКО указанных стран и регионов). Расширить географию стран и состав участников, с привлечением студенческой и школьной аудитории.
11. Практики, представленные участниками семинара из субъектов РФ и зарубежных стран, доказывают необходимость активного использования современных медиаресурсов, внимания к поведению молодежи в цифровой среде, влияния искусственного интеллекта и нейросетей на образовательный процесс и социализацию молодежи. При сохранении преемственности образовательного процесса, осуществляемого в разных форматах, следует использовать возможности интегрированных технологий для расширения аудитории просветительских мероприятий, расширения географии участников, вовлечения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в зоне бедствий, социальной нестабильности, относящихся к уязвимой категории лиц.
 12. Этнокультурное просвещение подрастающего поколения средствами искусства, художественной литературы, этнографического туризма, использование музейной и кинопедагогики в образовательном процессе способствуют повышению интереса молодежи к этнокультурному разнообразию России и мира, к углубленному изучению цивилизационного наследия народов, к формированию гуманитарного сознания на основе признания ценности культурного и природного наследия человечества.
 13. Необходимо содействовать распространению опыта кафедры ЮНЕСКО МПГУ по основным направле-

- ниям ее деятельности путем перевода на иностранные языки созданных ее коллективом учебных и методических пособий, информационных материалов, разработки и издания новых научных и учебных публикаций, освещению деятельности в иноязычных СМИ и сетевых изданиях.
14. Для успешного решения задач в области поликультурного образования чрезвычайно важно развивать межвузовское, междисциплинарное и межсекторальное сотрудничество, в том числе в процессе подготовки учителя будущего. В связи с этим рекомендовано продолжить практику партнерского взаимодействия в научно-педагогической сфере и запланировать проведение очередного ежегодного семинара из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» в декабре 2025 года. Рекомендовать организаторам при разработке программы семинара учесть тематику 80-летия Великой Победы, а также уделить внимание освещению лучших практик России и зарубежных государств по сохранению и развитию историко-культурного наследия и духовно-нравственных ценностей средствами образования.
15. Следует содействовать признанию важности цикла международных научно-практических семинаров «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» как платформы для обмена мнениями и опытом по всем вопросам, связанным с ролью и миссией образования в многополярном мире, с современными вызовами образованию, перспективами его развития, а также другим вопросам, которые входят в компетенцию ЮНЕСКО.

Рекомендации отражают мнения и предложения широкого круга участников семинара

Yury Goryachev,

PhD in History, Scientific supervisor for the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants of the Moscow Pedagogical State University, Scientific editor of the almanac "Ethnodialogues", unescochair-gor@yandex.ru

Marina Krivenkaya,

PhD in Philology, Associate Professor, coordinator of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Director of the Centre for Regional Studies and Humanitarian-Educational Cooperation, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), ma.krivenkaya@mpgu.su

Elena Omelchenko,

Doctor of History, Dean of the Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education; Deputy Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), etno1@dol.ru

Anna Shevtsova,

Doctor of History, Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Deputy Dean of the Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), ash@inbox.ru

Anna Orlova,

PhD in History, Associate Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University; Executive Secretary of the International Pedagogical Society in Support of the Russian Language (Moscow), ugodnikova@mail.ru

Elena Teplova,

PhD in History, Associate Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Director of the Center for Historical and Cultural Studies of Religion and Inter-civilization Relations, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), tef-mioo@mail.ru

Irina Vlasenko,

Specialist in educational and methodical work, Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), ia.vlasenko@mpgu.su

Elena Khabenskaya,

PhD in History, Associate Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), etnoregion@yandex.ru

Olga Yashina,

PhD in History, Associate Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), yashinaon@mail.ru

Alexandra Fokina,

Teaching Assistant of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), aa.fokina@mpgu.su

Vladimir Zakharov,

Leading specialist of the Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, vfizakharov@mail.ru

Following the 16th International Scientific and Practical Seminar of the Cycle “Dialogue of Civilizations and Intercultural Cooperation” (December 5–6, 2024, Moscow Pedagogical State University)

On December 5–6, 2024, the 16th International Seminar of the cycle “Dialogue of Civilizations and Intercultural Cooperation” was held at the Moscow Pedagogical State University. The Seminar was organized within the series of events celebrating the 70th anniversary of the Russian (USSR) membership in the UNESCO. Special events mark the Year of the Family in Russia, and the Year of Russian and Chinese Cultures. The subject matter includes: potential of scientific knowledge and education for sustainable development in a multipolar world; right to education for all; role of the teacher and educator in society; support of the Russian language and education in Russian in the world; international and interregional cooperation in the sphere of education; ethnocultural education and intercultural competence of educational process participants; interethnic and interreligious relations in education; adaptation and integration of migrants by means of education; civic education and awareness; digitalization and humanization of education. This year, the seminar was attended by over 150 representatives of educational authorities and educational institutions of general, professional, higher and continuing education from 19 regions of Russia and 23 countries (Azerbaijan, Armenia, Afghanistan, Belarus, Bulgaria, China, Columbia, Egypt, Estonia, Ethiopia, France, Greece, India, Indonesia, Israel, Ivory Coast, Kyrgyzstan, Poland, Russian Federation, South Africa, Tajikistan, Turkey, USA). The conclusions and recommendations of the seminar presented in this material reflect the opinions and suggestions of a wide range of participants in the discussion.

Keywords: UNESCO Associated Schools; BRICS; Global South; UNESCO Chairs; international humanitarian cooperation; support of Russian language and education in Russian in the world; ethno-cultural education; intercultural competence; adaptation and integration of migrants by means of education.

Идея и опыт создания международной русской школы в Китае

Статья представляет собой описание практического опыта попытки создания русской международной школы в Китае. Дается характеристика образовательной картины доуниверситетского образования в КНР, описываются шаги, необходимые для основания международной школы, а также дается обзор более чем десятилетнего опыта автора по претворению идеи русской международной школы в жизнь. Рассматриваются примеры работающих на китайской земле образовательных учреждений, так или иначе связанных с русским языком и культурой, описываются их юридический, образовательный статус и функционал. Несмотря на то что до сих пор не удалось создать полноценную школу с российским образованием в Китае, в статье предлагается идея создания русской международной школы, отвечающей запросам сегодняшнего дня, с возможностью роста подобного образовательного учреждения до международного проекта со многими кампусами по всему миру.

Ключевые слова: русская международная школа; Китай; образование в странах БРИКС; школьный кампус.

Образование может трактоваться как осознание собственной цивилизации, то есть постижение основ философии и других наук, произведений различных искусств и литературы, а также понимание и принятие традиций. Культура же охватывает четыре концепта: «знание», «умение», «творчество», «желание», причем основой в этом квартете выступают понятия «творчество» и «желание», что принципиально отличает ее содержание от содержания других концептов.

Уже долгое время остро стоит вопрос наличия русскоязычной школы в КНР. С 2009 года автор разрабаты-

Гавенко

Сергей Викторович,

преподаватель международной школы QSI, Университет Сунь Ятсена; директор Tao of Dad: School of Life (Чжухай, Китай), laoserge@gmail.com

вает вопрос создания трилингвальной школы в Китае, подобной которой в настоящее время пока не существует. В то же время такое учебное заведение может стать флагманом качественного международного образования в условиях совершающегося на наших глазах геополитического, экономического и культурного преобразования мира, в том числе в контексте построения единого культурного мировоззрения для стран БРИКС.

Данная статья расскажет о ситуации со школьным образованием в Китае, опишет идею русской международной школы, местные требования к ее созданию, а также проект подобной школы в контексте международного образования.

В настоящий момент, кроме государственных и частных китайских школ, на территории Китая имеются международные школы следующих типов:

- **международные школы без привязки к какой-либо стране и в основном использующие программы международного бакалавриата (IB), A-levels, AP и др.** Среди них может быть названа сеть школ QSI (Quality Schools International) и существующие в разных городах международные школы, связанные с городом, в котором они находятся: «<название города> International School» (например, Zhuhai International School);
- **международные школы, аффилированные с конкретными странами:** например, French International School, American International School, Canadian International School, British International School и т. п. и работающие по учебным программам этих стран (например, A Levels для британских школ), AP (Advanced Placement) для американских или работающие по программам международного бакалавриата. При этом школы действуют под эгидой и названием

существующих в родных странах школ, например, Harrow, Dulwich и т.п.;

- **школы при посольствах**, работающие по программам стран, представленным данным конкретным посольством. Если говорить о российских школах, среди них автору известны лишь российские школы при консульских учреждениях РФ в Пекине и Шанхае (однако количество учеников в основном ограничено кругом детей дипломатических работников). Подобные школы являются, по сути, официальной ветвью российской образовательной системы, располагающейся в другом государстве, но на территории, принадлежащей России, поэтому технически это не международная школа, а часть внутренней системы российского образования.

Три вышеупомянутых типа школ имеют право обучать школьников, имеющих паспорт любой другой, кроме Китая, страны, потому что гражданин Китая может обучаться только по программам и учебникам, одобренным и созданным Минобром Китая [5].

- **совместные международные школы**, или же так называемые **билингвальные школы**, которые имеют право обучать китайских граждан наряду с иностранцами. При этом основанные на иностранные инвестиции и с иностранным наименованием школы постепенно теряют иностранный учебный план, обязаны использовать китайские учебники и учебные планы.

В среде российского – и шире – русскоязычного анклава в Китае на данный момент имеется небольшое количество учебных центров, центров домашнего или дополнительного обучения, а также подобных организаций соотечественников, созданные активистами по собственной инициативе. Обучение в них проходит либо в выходные, либо – неофициально – полный учебный

день. Многие из таких учреждений работают как клубы и не регистрируются в качестве официального учреждения в Китае. Некоторые школы получают одобрение на учебную деятельность от организаций российских школ за рубежом, называя себя в среде соотечественников официальными российскими школами, но с точки зрения китайского законодательства не являются аккредитованными иностранными школами и работают по документам образовательных центров, которые не имеют право осуществлять деятельность полномасштабной международной школы полного дня [10].

Некоторые российские семьи дают своим детям онлайн-образование, когда ученики или полностью находятся на российском онлайн-обучении, или же совмещают онлайн-программу российской школы с китайской либо международной школами полного дня. При этом сдача государственной аккредитации является острым вопросом для всех семей, желающих получать российское образование, и за неимением пунктов приема экзаменов (ППЭ) на территории Китая, доступных для соотечественников в Китае, ученикам приходится ездить в Россию или другую страну, где такие пункты открыты, для сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

По китайскому законодательству учебные заведения могут быть зарегистрированы на территории Китая только в партнерстве с китайскими юридическими лицами [10]. Наиболее оптимальным вариантом создания полноценной русской (международной) школы автор видит присутствие на китайской земле частной образовательно инициативы под эгидой крупной российской школы (в идеале – билингвальной, работающей по ФГОС и/или программе международного образования, например, международного бакалавриата) совместно с официально работающим китайским учебным заведением. Такая школа может привлечь инвесторов

и быть услышанной на государственном уровне для того, чтобы организационные вопросы решались на правительственном уровне двух стран (как это делается, например, на базе высшего образования в случае недавно организованного в Шэньчжэне совместного кампуса МГУ и Пекинского политехнического института (МГУ–ППИ) [4]), а также могла бы предложить свои учебные программы, преподавателей, централизованную сдачу экзаменов и обмен студентами между кампусами. При этом основной вопрос заключается в законности осуществления образовательной деятельности именно в контексте китайского законодательства.

Ввиду текущих международных событий в настоящий момент возросла актуальность создания подобной школы на китайской земле. С геополитической точки зрения создание подобного учебного заведения, подобного которому пока еще не существует, отвечало бы направлениям российско-китайских отношений (включая инициативу «Один пояс – один путь»), привлекло бы внимание стран БРИКС, а также учеников из этих стран. В настоящее время наблюдается ужесточение правил для работы международных школ, многие из которых закрываются или перепрофилируются в школы с исключительно китайской учебной программой, но именно ввиду текущей международной ситуации видится уместным создание российско-китайского проекта как инициативы стран, являющихся политическими и экономическими партнерами (в противовес западному образованию, которое испытывает некоторый закат в Китае) [9].

Автор предлагает идею создания поистине трилингвальной школы, где языками преподавания были бы русский, китайский и английский, а ученики к моменту выпуска из учебного заведения имели бы крепкий базис знания трех культур (русской, китайской и в широ-

ком смысле англоязычной), а также владели бы всем кругом необходимых в современном мире знаний, умений и навыков. Тем самым будет заложен крепкий фундамент для того, чтобы они могли стать специалистами-международниками, которые на две, а то и на три головы выше сверстников, обучающихся в монокультурных средах. Поддержка российской школы подобного уровня стала бы очевидным плюсом для создания такой концепции обучения.

Создание подобных школ в нескольких странах создаст возможность совмещения и взаимозачета учебных программ, осуществление преподавания ряда предметов на разных языках, обмен студентами и преподавателями, созданию общих проектов (как программных, так и внешкольных). При этом, принимая во внимание то, что в настоящее время в международных школах могут обучаться лишь обладатели иностранных паспортов, синтез программ позволит наладить процесс включения в образовательную систему китайских учеников, желающих получать подобное трилингвальное образование.

Финансовая сторона вопроса может выглядеть как финансирование различных аспектов школьного строительства либо поиск инвесторов как на российской, так и на китайской стороне в зависимости от того, насколько вовлеченным в управление/владение/содержательное наполнение образования хочет быть партнер. В идеале требуется партнер, который заинтересован в создании полноценного собственного кампуса на территории Китая. В остальном предлагается совместная работа на каждом этапе создания международной школы.

Основные направления для партнерской работы:

- Разработка учебных планов, способных включить в себя преподавание на трех языках (с возможностью организации различных потоков (например, русско-китайский, англо-китайский, русско-английский или

же внутри этих подразделений: гуманитарный, технический, юридический и т. п.). Возможна адаптация имеющихся учебных планов или создание новых. В настоящее время автором создана программа по билингвальному (русский и английский) обучению на уровне раннего и начального школьного обучения, разрабатываются программы для других уровней на базе уже существующих программ ФГОС, IB, англоязычных и национальных и классических китайских программ.

- Разработка учебных планов, которые могут связать китайские национальные учебные планы с российским и международным образованием с целью (возможного) обучения в создаваемой школе китайских граждан.
- Поиск специалистов для управления и преподавательской работы. Может включать в себя поиск кадров, уже находящихся в Китае, а также работу со специалистами, находящимися за пределами Китая. В настоящее время в Китае проживают русскоязычные и англоязычные специалисты, способные работать в подобной школе, ведется работа по предварительному поиску таковых.
- Работа с правительственными и юридическими сторонами для проработки вариантов статуса школы и возможности обучения в школе детей с различным гражданством.
- Поиск китайских партнеров, готовых включиться в данный процесс (этот и предыдущий пункты должны обсуждаться на правительственных уровнях, для чего необходимо иметь контакт с министерствами образования и местными органами управления). На китайской стороне можно заручиться поддержкой посольства и консульств РФ в Китае, которые готовы работать в этом направлении,

на российской стороне предполагается помощь партнера.

- Строительство кампуса с нуля либо поиск подходящих зданий и территорий (в настоящее время ведутся работы по второму направлению). При этом необходимо заметить, что в Китае существует так называемое целевое назначение земли, и учебные заведения могут быть построены только на земле, отведенной для образовательных учреждений.
- Рекламная и маркетинговая кампании для создания правильного имиджа проекта и поиска сотрудников / учеников.

В конкретном цифровом выражении стоимость таких работ может чрезвычайно широко варьироваться, поэтому на данном этапе необходимо принципиальное согласие, которое позволит обсудить содержание партнерства.

Несмотря на то что любое качественное учебное заведение изначально убыточно с точки зрения быстрого возврата инвестиций и в идеале направлено на долгосрочные планы государственного масштаба, в частности налаживание межкультурных связей и возвращение будущих специалистов, способных стать будущими профессионалами в академической, политической и бизнес-сферах, при правильном включении в местные и международные бизнес-процессы, построении поистине качественной международной системы образования, получить которое могут представители различных стран на любом из трех языков (русском, английском, китайском) и соответственно при вовлечении учеников независимо от их национальности и гражданства, подобная школа может выйти на уровень финансовой прибыльности через короткий промежуток времени.

Автор данной статьи занимается образовательными проектами в Китае уже несколько лет, участвовал в ра-

боте и организации нескольких учебных центров, разрабатывал проекты создания учебных заведений индивидуально и совместно с группой активистов (в частности, при поддержке генерального консульства РФ в Гуанчжоу), а также под эгидой других международных школ в качестве подразделения международной школы. Однако ввиду финансовых и юридических причин, а также разобщенности соотечественников и практической невозможности набрать необходимое количество учеников, такие проекты до сих пор находятся в стадии разработки; при этом на настоящий момент автору удалось успешно создать билингвальный (англо-китайский) детский сад.

Однако можно уже говорить о подвижках в создании международной русской школы на территории Китая. В рамках правительственной программы «Приоритет 2030» [2] в Китае создан пилотный проект русской международной школы (РМШ) [11] совместно с китайской школой-партнером в провинции Гуандун [3] и Горчаковским лицеем МГИМО [1]. Согласно программе «Приоритет 2030», до 2030 года планируется создать не менее тридцати русских международных школ по всему миру. Отличительной чертой таких школ является то, что они создаются совместно с партнерами в зарубежных странах, предлагают российские учебные программы по ФГОС, а также создают пункты приема государственных экзаменов ОГЭ и ЕГЭ. На момент написания статьи уже созданы или ведутся переговоры о создании РМШ в Турции, Узбекистане, Киргизии, Монголии, ОАЭ, на Кипре и в Китае [11]. В настоящий момент проект русской международной школы в Китае работает только с 8–11-ми классами и предлагает очно-заочный вариант обучения, когда ученики старших классов занимаются на площадке платформы-партнера, приезжают на несколько интенсивов с преподавателями

Горчаковского лицея МГИМО в китайскую школу-партнер, а также могут сдавать ОГЭ и ЕГЭ, не выезжая из Китая в той же китайской школе-партнере. В настоящих условиях это наиболее оптимальный вариант для создания международной русской школы на китайской земле, при этом ведутся работы по усовершенствованию проекта и укреплению педагогических, внеучебных и других связей между кампусами Русской международной школы.

Литература:

1. Горчаковский лицей МГИМО. URL: <https://lyceum.mgimo.ru/> (дата обращения: 01.12.2024)
2. Приоритет 2030. URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 01.12.2024).
3. Русская международная школа в Китае. URL: <https://giachina.russianabroad.school/> (дата обращения: 01.12.2024).
4. Университет МГУ-ППИ в Шеньчжене. URL: <https://smbu.ru/> (дата обращения: 01.12.2024).
5. 4 types of international schools in China, The // Study International. URL: <https://studyinternational.com/news/demand-for-western-ed-in-china-breeds-4-types-of-international-schools/> (accessed: 26.01.2025).
6. Administrative Measures for the Enrollment and Cultivation of International Students by Schools // Beijing, China. Сайт правительства Пекина. URL: https://english.beijing.gov.cn/studyinginbeijing/lawsandpolicies/202006/t20200604_1916909.html (accessed:26.01.2025).
7. Education in China. Infrastructure, Government & Healthcare // KPMG, 2010. URL: <https://www.abirus.ru/user/files/Ebooks/Education-in-China-201011.pdf> (accessed: 26.01.2025).
8. International schools in China maintain slow growth // офиц. сайт Daxue Consulting. 20.10.2020. URL: <https://daxueconsulting.com/the-market-of-international-school-in-china-a-booming-sector/> (accessed: 26.01.2025).
9. *Lim D.* Closure of international schools in China due to economic downturn // Think China. 29.09.2023. URL: <https://www.thinkchina.sg/society/closure-international-schools-china-due-economic-downturn> (дата обращения: 26.01.2025).
10. Regulations of the People's Republic of China on Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools // China.org.cn. URL: <http://www.china.org.cn/english/education/184658.htm> (accessed: 26.01.2025).

11. Russian Schools Abroad. URL: <https://russianabroad.school/> (accessed: 01.12.2024).
12. *Schaub M.* Five Mistakes // International Teacher Magazine. 06.12.2019. URL: <https://consiliumeducation.com/itm/2019/12/06/china-startups/> (accessed: 26.01.2025).
13. *Young N.* Departing from the Beaten Path: International Schools in China as Response to Discrimination and Academic Failure in the Chinese Educational System // Comparative Education, University of Pennsylvania, 03.08.2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/318884870_Departing_from_the_Beaten_Path_International_Schools_in_China_as_Response_to_Discrimination_and_Academic_Failure_in_the_Chinese_Educational_System (accessed: 01.12.2024).

Sergey Gavenko,

*Teacher, QSI International School, Sun Yatsen University; Founding Director,
Tao of Dad: School of Life, Zhuahai, China, laoserge@gmail.com*

The idea and experience of establishing an international Russian school in China

The article presents a practical experience of an attempt to establish a Russian international school in China. It describes the educational picture of pre-university education in in the People's Republic of China, describes the steps necessary to establish an international school, and gives an overview of the author's more than ten years of experience in making the idea of a Russian international school a reality. Examples of educational institutions working in China that are in one way or another related to the Russian language and culture are examined, and their legal and educational status and functionality are described. Despite the fact that so far it has not been possible to create a full-fledged school with Russian education in China, the article proposes the idea of creating a Russian international school that meets the needs of today, with the possibility of growth of such an educational institution to an international project with many campuses around the world.

Keywords: Russian international school; China; education in BRICS countries; school campus.

Международный форум кафедр ЮНЕСКО и партнеров «Трансформация знаний для будущего Африки»

В ближайшие тридцать лет в Африке ожидается значительный демографический рост. По прогнозам демографов, к середине текущего века Африка имеет все шансы стать самым молодым континентом, на котором может проживать до трети всего населения планеты. Сохранение ограничений, препятствующих получению образования, нехватка учителей и школ в большинстве африканских стран может привести мир к драматическому дисбалансу. Возможности, открывающиеся перед молодыми поколениями на многие десятилетия вперед, будут зависеть от того, насколько эффективно Африка использует знания и инновации. Концептуальное понимание того, что будущее человечества неразрывно связано с будущим Африки, лежит в основе приоритетного направления ЮНЕСКО «Африка» и в более широком плане – во внимании мирового сообщества к странам Глобального Юга.

Международный форум кафедр ЮНЕСКО и партнеров «Трансформация знаний для будущего Африки» (30 сентября – 2 октября 2024 г., Аддис-Абеба) был проведен комиссией Африканского Союза и ЮНЕСКО. В форуме приняли участие более 500 представителей региональных и международных кафедр ЮНЕСКО из 90 стран мира, африканских и международных исследовательских сообществ, политических и гражданских организаций.

Ключевые слова: Африка; Глобальный Юг; Север – Юг; ЮНЕСКО; кафедры ЮНЕСКО; УНИТВИН.

Кривенькая

Марина Александровна,
кандидат филологических наук, доцент и координатор кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества, Институт социально-гуманитарного образования МПГУ (Москва), ta.krivenkaya@mpgu.su

Международный форум кафедр ЮНЕСКО и партнеров «Трансформация знаний для будущего Африки» был впервые созван на территории Африки по инициативе ЮНЕСКО и проведен в Аддис-Абебе 30 сентября – 2 октября 2024 года комиссией Африканского Союза и ЮНЕСКО при содействии президента Федеральной Демократической Республики Эфиопии г-жи Сахле-Ворк. В форуме приняли участие

более 500 представителей региональных и международных кафедр ЮНЕСКО из 90 стран мира, африканских и международных исследовательских сообществ, политических и гражданских организаций, аналитических центров, представителей бизнеса, другие региональные и международные партнеры.

Всего на Африканском континенте 62 страны и зависимые территории (из них 54 независимые), кафедры ЮНЕСКО открыты в вузах сорока стран. Среди крупных исследовательских центров и сетей – Панафриканский университет (ПАУ), Ассоциация африканских университетов (ААУ), Международная ассоциация университетов (IAU), Университетское агентство франкофонии (AUF). Африканский и Мальгашский совет по высшему образованию (СAMES), Африканская академия наук и др. Тем не менее устоявшиеся нарративы о будущем континента по-прежнему отражают давние диспропорции в производстве знаний и в академических исследованиях, посвященных Африке. В исследованиях по-прежнему доминируют институты, расположенные на Глобальном Севере или имеющие тесные связи с ним.

Российская делегация на форуме в Аддис-Абебе была представлена кафедрами ЮНЕСКО из восьми вузов, в том числе Московского педагогического государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Российского государственного университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Московского государственного лингвистического университета, Московского государственного психолого-педагогического университета, Российского экономического университета имени Плеханова, Российской академии музыки имени Гнесиных. Возглавила

делегацию советник Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО Ксения Гавердовская.

В концептуальной записке форума констатируется необходимость переосмысления нарратива о будущем Африки, представления о том, как генерируются, распространяются и используются знания в Африке: «Совместная разработка общей программы исследований для будущего Африки должна опираться на синергию различных, взаимодополняющих форм знаний, перспектив и контекстов. Это предполагает междисциплинарный, межсекторальный, межкультурный и перспективный подходы, включая интеграцию систем знаний коренных народов» [1].

Форум был нацелен на создание платформы для обмена знаниями, общения и сотрудничества между заинтересованными сторонами на Африканском континенте и в мире, для укрепления междисциплинарного взаимодействия и более эффективного включения исследовательского потенциала Африки в мировую науку и образование. в том числе посредством более инклюзивных и эффективных исследовательских партнерств Юг – Юг и Юг – Юг – Север.

Устойчивое, поступательное и мирное будущее человечества невозможно без устойчивого и поступательного развития Африки. Об этом на открытии форума говорили зам. Генерального директора ЮНЕСКО по образованию Стефания Джаннини, глава Африканского Союза Моника Нсанзабаганва, глава экономической комиссии ООН в Африке Клавер Гатете. В приветственном слове президент Федеральной Демократической Республики Эфиопии г-жа Сахле-Ворк Зевде напомнила участникам: «Что происходит в Африке, влияет на будущее мира». Своеобразным рефреном эта мысль повторилась в реплике, произнесенной с места на одном

из заседаний: «Если что-то в мире решается для Африки без Африки, то это решается против Африки».

Ориентация на смену парадигмы отражали названия каждого из трех дней форума: 30 сентября – «Сценарии будущего Африки», 1 октября – «Последствия для экосистем исследований и разработок в Африке, 2 октября – «Укрепление партнерств в области совместных исследований в Африке и за ее пределами» [2]. Форум включал несколько десятков мероприятий, на которых участники обратились к таким вопросам, как деколонизация, доступ к качественному образованию, использование потенциала развития континента, диверсификация культуры, искусственный интеллект, образовательные модели и инструменты, здоровье и благосостояние, трансформации образования, молодежные инициативы, трудоустройство и работа, права женщин и равенство полов, средовые и цифровые изменения, открытая наука, технологии и инновации, финансирование развития, управление развитием, мир и безопасность. Представители российских кафедр стали активными участниками всех мероприятий.

Обсуждались и вопросы подготовки педагогических кадров: на важность сотрудничества в этой сфере с партнерами по программе УНИТВИН, в том числе из стран Африканского континента, обратил внимание в приветственном обращении в адрес организаторов и участников форума ректор МПГУ, академик РАО, зав. кафедрой ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов» Алексей Лубков. В нем сказано: «... в нашей стране интерес к Африке был всегда велик. Он сохраняется и сегодня. Новое измерение приобретает и наша поддержка. Надеемся на сотрудничество!»

Насыщенная программа трех дней форума предусматривала не только общие заседания, презентации и па-

нельные дискуссии, но также параллельные сессии, которые организовывали профильные кафедры и партнеры. Так, кафедра ЮНЕСКО Высшей школы экономики выступила модератором сессии «НТИ-форсайт для африканских стран», на ней с докладом «Цели научно-технологического форсайта, методы и организация» выступил профессор Александр Соколов.

Профиль работы кафедры ЮНЕСКО МПГУ был представлен на форуме довольно широко. Декан факультета регионоведения и этнокультурного образования Елена Омельченко представила экспертное мнение на сессии «Межкультурная коммуникация/образование и цифровая грамотность: изучение возможностей развития межкультурных компетенций», директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества Марина Кривенькая – на сессии «Включение знания коренных народов Африки в создание будущего Африки», которую вел партнер по проекту МПГУ с кафедрами ЮНЕСКО стран БРИКС профессор из Индии Раджеш Тандон (PRIA).

Помимо общих заседаний представители российских кафедр работали на площадках: «Каково будущее права на образование? Консультация с кафедрами ЮНЕСКО и партнерами», «Оберегать разнообразие для будущего Африки: интеграция африканских систем знаний в образование Африки», «Наука и технологии для будущего Африки», «Роль искусственного интеллекта для стран Африки», «Трансформация образования и знаний через преподавание и изучение Всеобщей истории Африки», «Содействие гендерному равенству через преподавание STEM» и других.

Тематика деятельности российских кафедр ЮНЕСКО вызывала живой интерес участников форума: о ней можно было узнать на интерактивной выставке о кафедрах, которая работала все три дня, лифлеты и бро-

шюры о проектах и программах российских университетов были востребованы на информационных стойках форума, состоялось большое количество рабочих встреч.

Кафедра ЮНЕСКО МПГУ представила информационные материалы о старейшем педагогическом вузе России, познакомилась с кафедрами, работающими в сфере межкультурного образования и подготовки педагогов, встретила с партнерами по тематическим встречам «Межкультурный диалог и партнерство в образовании» (проект, реализованный в МПГУ в 2024 году с кафедрами ЮНЕСКО стран африканского континента и участников объединения БРИКС). Члены делегации вместе с представителями Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО (МИД РФ) и координационного комитета кафедр ЮНЕСКО РФ обсудили вопросы взаимодействия с членами секретариата ЮНЕСКО, в том числе сектора образования и программы УНИТВИН.

По итогам договоренностей на форуме в ЮНЕСКО передан для дальнейшего размещения в открытом доступе для русскоязычной аудитории всего мира перевод на русский язык записей 18 дистанционных семинаров из серии «Социальный договор и будущее образования», «Продвижение культурного наследия Африки» и «Пакт во имя будущего», которые сделала кафедра ЮНЕСКО МПГУ по итогам участия в них в 2023–2024 гг. Данные семинары проводились организацией для кафедр ЮНЕСКО всего мира с целью консультаций по вопросам будущего высшего образования на глобальном, региональном и страновом уровнях.

Исключительно полезными было знакомство с системой образования Эфиопии, которое состоялось в День учителя. 3 октября 2024 года делегация МПГУ посетила государственную школу Аддис-Абебы Meskerem Secondary School, где учатся дети с 9 по 12-й классы. На встрече

с директором школы Сисаем Алему преподаватели из Москвы узнали о системе образования Эфиопии, которая имеет много общего с российской. После встречи с директором гостей познакомили с учебным процессом. На уроке физики директор Института физики, технологии информационных систем МПГУ С.В. Лозовенко продемонстрировал десятиклассникам простейшие физические эксперименты и принципы аэродинамики. На уроке английского языка доцент кафедры ЮНЕСКО ИСГО МПГУ М.А. Кривенькая рассказала девятиклассникам о языках и алфавитах (кстати, официальный и родной для большинства жителей Эфиопии амхарский язык имеет свой уникальный алфавит). Декан факультета регионоведения и этнокультурного образования ИСГО МПГУ Е.А. Омельченко познакомила присутствующих школьников с Россией – вкратце рассказывала о том, какая разная и интересная наша страна. В свою очередь, учителя школы провели экскурсию по классам, стадиону, лабораториям. Педагогический коллектив очень старается, чтобы издержки и отсутствие инфраструктуры не тормозили учебный процесс: в соседних школах, например, распространена практика совместного использования приборов. На память школьники получили ручки, карандаши и наклейки с логотипом МПГУ, а также шоколадные конфеты с Аленками, мишками и Красными шапочками. В этот же день преподаватели МПГУ посетили колледж наук об образовании и воспитании (педагогический факультет) Университета Аддис-Абебы, где встретились с деканом Йекойеалемом Деси. Гости узнали о системе подготовки и повышении квалификации учителей в Эфиопии.

Дальнейшая работа мирового сообщества по развитию образования и науки в Африке будет строиться в соответствии с оперативной стратегией ЮНЕСКО «Приоритет Африка 2022–2029», презентация которой

состоялась на форуме. Стратегия состоит из пяти флагманских программ: «Кампус Африка», «Всеобщая история Африки», «Продвижение культурного наследия и потенциала континента», «Использование новых и новейших технологий для устойчивого развития в Африке», «Открытость науки, инноваций и технологий». Стратегия направлена на достижение Целей устойчивого развития, а также реализацию повестки дня Организации Объединенных Наций на период до 2030 года и Африканского союза на период до 2063 года «Африка, какой мы хотим ее видеть».

Чтобы сохранить динамику, заданную на форуме, продолжить диалог и рассмотреть возможности сотрудничества и конкретных действий по глобальному приоритету ЮНЕСКО «Африка», в ближайшие месяцы и годы, с ноября 2024 по март 2025 года сектор образования ЮНЕСКО провел серию рабочих онлайн-сессий для кафедр ЮНЕСКО, сетей УНИТВИН, партнеров и других экспертов, которые хотели бы внести свой вклад и сотрудничать по одной или нескольким из пяти флагманских программ ЮНЕСКО «Приоритет – Африка» [3].

Кафедра ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов» Московского педагогического государственного университета как активный участник форума была приглашена представить на встречах свое видение предлагаемых вопросов. По каждому из направлений, соответствующему пяти флагманским программам, участникам предлагалось ответить на два вопроса: Каким вы видите свой вклад в реализацию целей и программ по каждому направлению, а также с учетом развития событий в ваших странах и на региональном/глобальном уровне? Что, по вашему мнению, является ключевыми факторами, способствующими оптимизации вашего вклада?

Помимо обозначенных, на встречах был поднят вопрос о последствиях для образования интенсификации миграционных потоков в мире, в связи с чем кафедра ЮНЕСКО МПГУ заявила о своей готовности представить на любой специальной онлайн-сессии или вебинаре свой опыт для тех стран и учреждений, которые сталкиваются с проблемами интеграции мигрантов в образование и общество.

Одним из важных выводов, которые будут определять вектор сотрудничества академического сообщества на континенте, является тот, что Африка сохранит высокие темпы демографического роста при движении в сторону урбанизации, что изменит структуру и объем рынков африканских стран, повысив их значимость для бизнес-партнеров и инвесторов. Объединение усилий мирового сообщества по трансформации африканского континента должно развиваться в рамках признания цивилизационного многообразия современного мира; возросшей субъектности государств Африканского континента, дальнейшего укрепления государствами Африки своего влияния на международной арене; развития академической мобильности и партнерства.

Литература:

1. Transforming Knowledge for Africa's Future. Concept Note and Provisional Agenda. URL: <https://clck.ru/3L3BPo> (accessed: 18.09.2024).
2. Transforming knowledge for Africa's future. Provisional Agenda. URL: <https://clck.ru/3L3Bnv> (accessed: 02.10.2024).
3. UNESCO Chairs Working Sessions and Seminars. URL: <https://www.unesco.org/en/unitwin/seminars?hub=84637> (accessed: 06.03.2025)

Marina Krivenkaya,

PhD in Philology, Associate Professor, coordinator of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Director of the Centre for Regional Studies and Humanitarian-Educational Cooperation, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow),
ma.krivenkaya@mpgu.su

**International Forum of UNESCO Chairs and Partners
“Transforming Knowledge for Africa's Future”**

Over the next thirty years, Africa is expected to experience significant demographic growth. Demographers predict that by the middle of this century, Africa stands a good chance of becoming the youngest continent, with up to a third of the world's population.

Continued restrictions on education, teacher and school shortages in most African countries could lead the world into a dramatic imbalance. The opportunities for younger generations for many decades to come will depend on how well Africa harnesses knowledge and innovation. The conceptual understanding that the future of humanity is inextricably linked to the future of Africa underpins UNESCO's Priority Africa and, more broadly, the world's attention to the Global South.

The International Forum of UNESCO Chairs and Partners “Transforming Knowledge for Africa's Future” (30 September – 2 October 2024, Addis Ababa) was organized by the Commission of the African Union and UNESCO. The Forum was attended by more than 500 representatives of regional and international UNESCO Chairs from 90 countries, African and international research communities, political and civil society organizations.

Keywords: Africa; Global South; North-South; UNESCO; UNESCO Chairs; UNITWIN.

ЯЗЫКИ РОССИИ

Ольга Синёва

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.006

Язык как живая сущность

В новой рубрике «Языки России» альманаха «Этнодиалоги» осуществляется попытка продемонстрировать языковое разнообразие Российской Федерации, рассказав, чем языки отличаются друг от друга, раскрыв некоторые секреты строения и функционирования языков разных народов.

Ключевые слова: родной язык; языки Российской Федерации; языковая картина мира; языкознание; научно-популярная лингвистика; говор; диалект; наречие; экология языка.

**Синёва
Ольга Владимировна,**
*кандидат филологических наук,
доцент, эксперт кафедры
ЮНЕСКО «Международное
(поликультурное) образование
и интеграция мигрантов»
Московского педагогического
государственного универси-
тета, научный руководитель
проекта международного
конкурса «Билингва»; лектор
кафедры общего языкознания
имени Л.А. Вербицкой Санкт-
Петербургского государст-
венного университета
(Санкт-Петербург),
olga_sunyova@mail.ru*

Ученые издавна изучают, как устроены языки нашей планеты, как в каждом языке выражается отношение к говорящему, как человеком мыслится время, пространство, бытие, причина и следствие, условие и цель. В каждом языке отражается мировидение человека. Именно поэтому ценен любой язык и как средство общения, и как код к способу и образу мышления представителей разных народов (например, татар, марийцев, бурятов, нанайцев и эскимосов, орочей и эвенов, марийцев, мокша и эрзя, и проч.). Даже на разных территориях проживания одного народа предметы, явления, действия могут именоваться по-разному и, следовательно, отражать разное видение. Например, на всем пространстве русского языка распространено

наименование дерева *ива*, но есть и другие: в северном наречии это дерево называется *брёда*, *брёд*, *бряд* и др., а в южном – *тал*, *таль*, *тала*, *тали*, *тали*, *тали*, *талник*, *белотал*, *краснотал*, *чернотал* и *плаучка*, *плакуша*, *плакунья*, *плачуша*, *плачух*. Вам также известны имена *верба*, *ракита*, которые закрепились в литературном языке благодаря текстам христианской тематики и художественным произведениям. Сознание человека выбирает характерные, важные для него признаки и свойства предмета, которые и становятся ядром наименования.

Мы поставили перед собой задачу в доступной форме передать накопленные учеными знания о разных языках. Это непросто, потому что существуют разные теории о структуре языков, много точек зрения на то, как, когда и почему языки живут и умирают. Важно и то, что обобщения ученых складываются из наблюдений над живой речью, над тем, какое слово выбирается и как оно функционирует в различных ситуациях общения.

Авторы рубрики – лингвисты Института языкознания Российской академии наук (далее – ИЯз РАН), а также других исследовательских учреждений и различных вузов страны. Так, ученые ИЯз РАН под руководством Андрея Александровича Кибрика, опираясь на различные методы, определили, что в России 155 языков. Ю.Б. Коряков составил карту, на которой представлены группы языков. [2]

Профессор А.А. Кибрик в работе «Сохранение языкового разнообразия России: контуры программы» опирается не только на абсолютные числа, но и предлагает еще одну количественную меру – удельную площадь: «Эта мера вычисляется посредством деления площади территории на число языков, представленных на этой территории. Конечно, чем меньше результат, тем выше плотность... В России на один язык приходится в сред-

воры так и называются: псковские, новгородские, тверские (перечисленные образуют западную группу среднерусских говоров). Близкие в языковом отношении *говоры* образуют *диалект*.

Диалект – это разновидность языка как средства общения людей, связанных между собой одной тесной территориальной, социальной общностью. Территориальный диалект могут составлять несколько говоров. Это в узком смысле термина, но в широком смысле термин «диалект» употребляют для обозначения любой разновидности языка. Ученые выделяют следующие виды диалектов: территориальный, социальный, островной, этнический, профессиональный.

Наречие – это форма языкового существования, наиболее крупная единица диалектного членения, совокупность диалектов, объединенных общими признаками (например, северное и южное наречия русского языка).

Коренной язык – язык коренного (автохтонного) этноса, исконно проживающего на территории традиционного расселения.

О возможностях сохранения языков на основе предложенной ИЯ РАН программы профессор А.А. Кибрик пишет следующее: «...языки усваиваются в раннем детстве в устной повседневной форме, и именно этот процесс естественного усвоения и должен в первую очередь поддерживаться. Для разных языковых ситуаций нужны разные формы поддержки. Три необходимых условия языкового возрождения – ключевое участие местных активистов, административно-финансовая поддержка и научная обоснованность методологии. Реалистичность программы обеспечивается тремя обстоятельствами, включая обозримое число языков, наличие масштабного мирового опыта и централизованный характер российского государства» [1].

Немаловажную роль играет и школьное образование, которое может поддержать и развивать систему мер по созданию речевой среды на родном языке. Упомянутые формы поддержки языков РФ взаимосвязаны, тем более что это векторы внимания вовне – в общество и в систему управления процессами в нем, и внутрь – речевое поведение личности. Без внимания человека и его семьи к своему языку, без осознания ценности языка невозможно его сохранение. И здесь важно понимать, что не все укладывается в систему координат «правильно/неправильно», «так предписано говорить, а так нельзя». Внимание человека к живому языку своих предков, бабушек и дедушек, родственников, к тому, как говорят окружающие люди, фиксация принятых в семье речений и особых слов, языковой игры, различных явлений речевого обихода – это может быть просто интересно для сохранения портрета семьи, но может также открыть ученым некоторые секреты жизни отдельного языка и самобытности человека говорящего. Исследователи отмечают, что проблемы экологии языка могут привести к обеднению личности, оскудению мышления и даже деградации человека. Об экологии языка, то есть о его отношениях с другими языками, особенностях речевого поведения народа, о том, каким образом наблюдать за жизнью языка, мы тоже будем говорить.

Случается ли вам читать надписи на общественных зданиях на языке страны, в которой вы гостите, или же вы ищете перевод на язык международного или межнационального общения? Не правда ли, на основании того, как и на каких языках представлены указатели, вывески, реклама, объявления, названия улиц, много можно сказать о стране и ее людях? Из такой информации в нашем представлении формируется языковой ландшафт, описание которого раскроет специфику сво-

еобразного способа городской коммуникации региона страны.

Как звучат названия различных населенных пунктов, водоемов, почему именно так, а не иначе страна называется, какие самые распространенные мужские и женские имена у данного народа и каково его самоназвание – этими вопросами часто интересуются говорящие на разных языках.

Своеобразие языка также зависит от закономерных связей и отношений между единицами языка – звуков, частей слов, отдельных слов и словосочетаний, образующих предложения. Несомненный интерес представляет история некоторых слов, конструкций, выражений, как заимствуются и как приживаются слова другого языка, каковы особенности их употребления.

Всегда увлекательно сопоставить в разных языках устойчивые словосочетания (*смотреть сквозь пальцы* (рус.) и *бармак аша карау* (в татарском), поговорки, пословицы, прибаутки, загадки, колыбельные, сказки. Например, в каждом языке есть пословицы о труде, о доме, о семье, но построены они на разных образах: *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* (рус.), *Хезмәте каты – жимеше татлы. (Тяжелый труд – плод сладкий).*

Уважаемые читатели! Обратили ли вы внимание в данной статье на такие словосочетания, как «жизнь языка», «судьба языка», «отношения с другими языками», «живой/мёртвый язык»? Получается, что мы говорим о языке как живой сущности... Потому и ответственность каждого носителя своего родного языка очень высокая. Любой человек с большим вниманием и уважением относится к своему родному языку, узнавая о другом и тем более познавая его.

А мы, ученые, очень надеемся на диалог с вами. Современные реалии позволяют реализовать обратную связь.

Литература:

1. Кибрик А.А. Сохранение языкового разнообразия России: контуры программы // Теоретические аспекты социолингвистики. 2020. № 1 (1). С. 17–28.
2. Коряков Ю.Б. Карта языков России. URL: <https://jazykirf.iling-ran.ru/> (дата обращения: 17.01.2025).

Olga Sinyova,

PhD in Philology, Associate Professor, expert of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University; Scientific director of the project of the International Competition "Bilingua"; Lecturer at the L. Verbitskaya Department of General Linguistics at St. Petersburg State University (Moscow-Saint Petersburg), olga_sinyova@mail.ru

Language as a living entity

In the new rubric “Languages of Russia” of the almanac “Ethnodialogues” an attempt is made to demonstrate the linguistic diversity of the Russian Federation, to tell how languages differ from each other, to reveal some secrets of the structure and functioning of languages of different peoples.

Keywords: mother tongue; languages of the Russian Federation; linguistic picture of the world; linguistics; popular science linguistics; vernacular; dialect; adverb; language ecology.

Чувашский язык: опыт популярной грамматики (часть 1)

Статья посвящена целостному описанию чувашского языка и написана в популярном ключе. По этой причине она носит компиляционный характер. Авторы ориентируются на современные воззрения ученых. Материал в исследовании располагается блоками. В первой части настоящей грамматики приводятся общие сведения о чувашском языке, рассматриваются его диалектное деление, лексические особенности, ономастика в части национальной антропонимии и ойконимии.

Ключевые слова: чувашский язык; диалекты чувашского языка; лексика; заимствования; антропонимия; топонимия.

Общие сведения

Чувашский язык (чув. *чăваш чĕлхи*) – язык болгарской подгруппы тюркской языковой семьи. Близкородственные языки – хазарский и болгарский. Из современных тюркских языков наиболее близким можно признать татарский, с которым чувашский по настоящее время находится в тесных взаимосвязях.

Число говорящих – около 800 тысяч человек. Титульный язык Чувашской Республики. Диаспоры в Татарстане, Башкортостане, Ульяновской, Самарской, Пензенской, Саратовской, Оренбургской областях, Красноярском крае.

Диалекты чувашского языка

Чувашский язык включает в себя три диалекта: *тури*, или *виръял* (верховой), *малъен* (восточный) и *анатри* (низовой).

Лебедев

Эдуард Евгеньевич,

кандидат филологических наук,
ведущий научный сотрудник
филологического направления
Чувашского государственного
института гуманитарных
наук (Чебоксары),
edlebed@gmail.com

Фомин

Эдуард Валентинович,

кандидат филологических наук,
доцент Чувашского государст-
венного института культуры
и искусств, Чувашского
государственного универси-
тета им. И.Н. Ульянова
(Чебоксары),
yeresen@yandex.ru

Диалектное членение чувашского языка соответствует этнографическим группам чувашей: *вирьял* – *тури*, то есть верховые, *малъен* – *анат енчи*, то есть средненизовые, *анатри* – низовые.

Название диалектов привязано к их расположению относительно реки Волги. Вплоть до конца XX в. восточный диалект признавался в качестве зоны переходных говоров. Между тем именно его следует признать исторически первичным. В частности, только в восточном диалекте сохранился губной сингармонизм, который состоит в уподоблении гласных по определенному фонетическому признаку.

Особняком на диалектологической карте Чувашии расположен малокарачкинский говор, на котором говорят чувашаи, живущие рядом с горными мари́йцами. В последнее время ученые предлагают признать его в качестве отдельного, четвертого диалекта чувашского языка [1, с. 43].

Говоры чувашских диаспор условно считаются низово-диалектными, но по сути представляют собой языковые традиции чувашей разных местностей.

Различия между диалектами несущественны. Они главным образом отличаются фонетически. Верховой диалект окающий, низовой – укающий, ср.: чувВ. *порнăç* ‘жизнь’, *той* ‘свадьба’, *тох* ‘выходить’ – чувН. *туй*, *турнăç*, *тух*.

Имеются небольшие различия в лексике и грамматике, которые не мешают взаимопониманию чувашей разных местностей.

Лексика чувашского языка

Основу чувашского словаря составляет лексика общетюркского происхождения, например: чув. *пёр(ре)* ‘один’ – тур. *bir*, *ура* ‘нога’ – *ayak*, *кёмёл* ‘серебро’ – *gümüş*,

пуç ‘голова’ – *baş*, *улма* ‘яблоко’ – *elma*, *хёр* ‘дочь, девочка’ – *kız*, *сёт* ‘молоко’ – *süt*, *тăвар* ‘соль’ – *tuz*, *хур* ‘гусь’ – *kaz*, *кёрёк* ‘шуба’ – *kürk*.

Согласно афоризму, приписываемому просветителю И. Я. Яковлеву, Чувашия – край ста тысяч слов. Лингвисты согласны с таким заключением: в языках типа чувашского словарное богатство в среднем оценивается в сто тысяч.

Интересный факт: чувашаи часто продуцируют новую лексику синтаксическим способом, при котором новые номинации формируются в виде словосочетаний и даже фраз, например: *эрне кун* ‘пятница’ < *эрне* ‘неделя’ + *кун* ‘день’, букв. недельный день; *тён хула* ‘столица’ < *тён* ‘главный’ + *хула* ‘город’; *ула такка* ‘дятел’ < *ула* ‘пестрый’ + *такка* букв. ‘стучатель’.

Синтаксический способ и не востребованность образования слов с помощью аффиксов обуславливает заимствование необходимой лексики из контактирующих языков.

В чувашском языке много заимствований из русского языка. Они проникли в чувашский язык тремя потоками.

Древнерусские заимствования сильно видоизменились и теперь уже вовсе не воспринимаются в качестве чужеродных: *вырăс* ‘русский’, *кёленче* ‘стекло’ из др.-рус. *скляница*, *мачча* ‘потолок’ из др.-рус. *матица*, *мăк* ‘мох’, *мунча* ‘баня’ из др.-рус. *мовница*.

Второй поток русизмов характеризуется незначительной фонетической адаптацией под чувашское произношение; таких слов насчитывается около тысячи (согласно данным А.Е. Горшкова): *кёрепле* ‘грабли’, *пăшал* ‘ружье’ из рус. *пищаль*, *пёрене* ‘бревно’, *саккас* ‘заказ’, *саккун* ‘закон’, *салтак* ‘солдат’, *уес* ‘уезд’, *хунар* ‘фонарь’, *шкул* ‘школа’.

Современные же русизмы, включая опосредованные русской культурой иностранные заимствования, в чу-

вашском языке полностью сохраняют оригинальные черты: *арбуз, бульвар, компьютер, литература, магазин, театр, телефон, электричество*.

Лишь небольшая часть заимствований подвергается внешним изменениям. Например, слова на *-ий, -ие, -ия* заимствуются с отсечением конечных звуков, ср.: *дендрарий* → *дендрари*, *профилактикий* → *профилакти*, *расписание* → *расписани*, *биология* → *биологи*, *геология* → *геоло́ги*, *хирургия* → *хиру́рги*. Кроме того, субстантивированные прилагательные женского и среднего рода при переходе в чувашский язык обретают форму мужского рода: *запятая* → *запята́й*, *пирожное* → *пирожна́й*.

Новые русские заимствования в речи произносятся по-чувашски: пишутся *бригадир, герань, декабрь, зоологи*, произносятся [п'ригад'и́р], [к'эра́н'], [т'эка́п'р'], [соло́г'и] [9, с. 152–155].

Кроме того, в составе чувашской лексики много заимствований из арабского (ناوید 'животное' > чув. *айван* 'бедняжка', تقو 'время' ≥ *в'а́йт*, سومان 'закон' > *нам'ас* 'стыд', عاسد 'час' ≥ *сехет*, ننازخ 'казна' ≥ *хысна*); иранского (منشد 'враг' ≥ *та́шман*, اه گنزف 'европейский' > *паранк'а* 'картофель', رابخ 'огурец' ≥ *х'я́р*); монгольского (*баян* 'богатый' ≥ *пуян*, *бөднө* (*шувуу*) ≥ *путене* 'перепел', *хайч* 'ножницы' ≥ *хач'а*, *хурал* 'собрание' > *хурал* 'охрана', *хөөрхөн* 'красивый' ≥ *х'у́х'ем*); китайского (珍珠 'жемчуг' ≥ *ё́нч'е*, 人 'человек' ≥ *сы́н*); татарского (*ардак* 'нега' ≥ *артак*, *йынчык* 'кисет' ≥ *енч'ёк*, *куштан* 'льстец; щеголь' > *куштан* 'мирод', *юлдаш* 'спутник' > *юлташ* 'товарищ'); марийского (*кыткы* 'муравей' ≥ *ка́тк'а*, *у́мыл* 'тень' ≥ *ём'ёлке*, *каче* 'парень' ≥ *кач'ч'а*).

В свою очередь, чувашизмы, а также тюркизмы чувашского типа встречаются во многих языках: в марийском (*вате* ≤ *ват'а* 'старый', *вольык* ≤ *выль'а́х* 'скот', *моктанчык* ≤ *мухтанч'а́к* 'хвастливый', *сорта* ≤ *су́рта* 'свеча', *умыр* ≤ *а́м'а́р* 'хмурый'), венгерском (*gomba* ≤ *ка́мна* 'гриб'

из др.-рус., *gyimölcs* ‘фрукт’ < *чимѣц* ‘овощ’, *gyertya* ≤ *сурта* ‘свеча’, *korot* ≤ *хярѣм* ‘сажа’, *szél* ≤ *чил* ‘ветер’, *tanú* ≤ *тына* ‘свидетель’), русском (*овраг* ≤ *варак*, *хозяин* < *хуэй* ‘хозяин’ в форме архаичного звательного падежа из иран. *خاوه*), удмуртском (*бусьоно* ≤ *пуэана* ‘своак’, *куромо* ‘вязка’ < *хурама* ‘вязь’, *укьсо* ≤ *укса* ‘деньги’) (см.: 2; 3; 5–7).

Ономастика

Антропонимия

Чувашские личные имена в дохристианское время по происхождению по большей части были либо татарскими, либо арабскими [8, с. 68–80]: чув. *Паймук* < тат. *Баймөхәммәт*, *Килчура* < *кил* ‘прийти’ + *чура* ‘раб божий’, *Ураскилт* < *ураз* ‘счастье’ + *килде* ‘пришел’, *Янтул* < *жан* ‘душа’ + *тулы* ‘полный’, *Трехмен* < араб. *لا دينمحر* (Абдуррахман) ‘раб милостивого’, *Асайян* < *حسن* (Хусейн / Хасан) ‘хороший; красивый’, *Мәхамат* / *Мәххит* < *محمد* (Мухаммад) ‘прославляемый, хвалимый’.

Имена собственно чувашского отражали положительные качества человека или предопределение благополучной судьбы его носителя: *Авантей* < *аван* ‘хороший’ + *-тей*, *Сапнике* < *сарф* ‘желтый’ + *нике* ‘госпожа’, *Тутимёр* < *ту* ‘гора’ + *тимёр* ‘железо’, *Юманкка* < *юман* ‘дуб’ + *-кка*.

Чувашский антропонимикон насчитывает многие десятки тысяч имен.

Согласно чувашским поверьям дохристианской эпохи, на имя человека, данное при рождении, накладывалось табу с тем, чтобы злые духи не смогли навредить ему, и вместо официального имени обычно использовалось нарочито неблагозвучное слово или название какого-либо животного: *Анчйк* ‘собака’, *Курак* ‘грач’, *Пярккан* ‘трясогузка’, *Сўпти* ‘сорный’, *Чёкес* ‘ласточка’.

В связи с принятием православия в середине XVIII в. традиционные чувашские имена постепенно были заме-

нены на христианские. При этом русские имена подвергались изменениям по требованию фонетики чувашского языка: *Арсений* > *Арсу́к*, *Варвара* > *Варвари*, *Галя* / *Галина* > *Каля*, *Люба* / *Любовь* > *Люпу́к*, *Андрей* > *Унтри* / *Энтри*.

Очувашенные имена использовались вплоть до второй половины XX в., но в современных условиях уже практически не встречаются и остаются феноменом.

Фамилии чувашей позднего происхождения окончательно закрепились лишь к 1960 г. До этого времени фамилии являлись отзвуком отчества: *Иван Андреевич Андреев*, *Михаил Кузьмич Кузьмин*, *Федор Павлович Павлов*, *Николай Петрович Петров*.

Как видим, чувашские фамилии отыменного происхождения. При этом все же встречаются фамилии и на чувашский лад: *Айбесин* < *Эйпес* с. Айбеси, *Алендеев* < м. *Алентей*, *Ешмендеров* < м. *Ешментер*, *Купташкин* < *купташка* 'рассоха; чурбан', *Кураков* < *Курак* 'грач', *Паймушин* < *Паймуш*, *Садырга* < *сатърка* 'густой, ветвистый; вспылчивый', *Рунгш* < *ӓрункӓш* 'сказочная птица', *Халапсин* < *халапсӓ* 'рассказчик', *Якку* < *Яков*.

Ойконимия

Названия чувашских селений часто формируются с помощью форманта *-касси* или *-кас*, видимо, означающего околоток [4, с. 76–83]: *Ванюшкасси* – д. Ванюшкасы, *Йӓскасси* – д. Юськасы, *Крентейкасси* – д. Крендейкасы, *Санькасси* – д. Санькасы, *Сурткасси* – д. Сёрткасы, *Хусакасси* – д. Хозакасы, *Чӓрайшкасси* – д. Чиришкасы, *Анаткас* – д. Анаткасы, *Вӓрманкас* – д. Вурманкасы.

Таким образом, названия чувашских сел при их транслитерации на русский язык по созвучию внешне обретают форму множественного числа.

Исследователи топонимии отмечают, что типичный чувашский топоформант *-касси* в настоящее время сужает свое употребление. По большей части это связано с переосмыслением чувашских названий на русской основе, ср.: *Асанкасси* → *Асаново*, *Ваҫкасси* → *Васькино*, *Именкасси* → *Именев*, *Мӓрсакасси* → *Мурзаево*.

В то же время интересен случай начала 1980 годов, когда дачный поселок жителей г. Новочебоксарска на территории Марийской республики получил шуточное название *Абрамкасси* (Абрамкасы).

Многие чувашские селения имеют по два разных названия – собственно чувашское и русское: *Вырӓскасси* букв. русский околоток – *Полевые Буртасы*, *Куснар* – *Байгулово*, *Пӓчченхӓр* букв. одинокая сосна – *Ящерино*, *Шӓнкас* – *Клычево*, *Шӓнерпус* букв. исток р. Шинер – *Бичурино*.

Русские названия в таких случаях нередко возводятся к татарским именам: *Байгулово* < *Байгул аулы* ‘селение Байгула’, *Клычево* < *кылыч* ‘сабля’, *Бичурино* < *би* ‘господин’ + *чура* ‘раб; воин’.

В период Казанского ханства чувашские села в документах оформлялись по принадлежности к татарским феодалам, а после вхождения Чувашского края в состав Московского государства татарские названия напрямую были заимствованы русскими делопроизводителями.

В чувашской топонимии значителен слой ойконимов древнемарийского происхождения, доставшийся чувашам со времен переселения их предков на территорию правобережья Волги, заселенную марийцами: *-анар* / *-енер* ‘речка’ (*Васнар*, *Вӓрнар*, *Йӓранар*, *Кӓнар*, *Коснар*, *Пушнар*, *Тапанар*, *Типнер*, *Шанар*, *Чаканар*); *-мара* / *-мере*, *-мар* / *-мер* ‘мера > мари’ (*Вӓрмар*, *Кутемер*, *Тури Кушмара*, *Сӓсмер*); *-ваш* / *-вӓш* < ? (*Кӓшавӓш*, *Кушлавӓш*, *Нӓрваш*, *Славаш*, *Явӓш*).

Сокращения:

Араб. – арабский язык, букв. – буквально, др.-рус. – древнерусский язык, иран. – иранский язык, м. – мужское имя, рус. – русский язык, тат. – татарский язык, тур. – турецкий язык, чув. – чувашский язык, чувВ. – верховой диалект чувашского языка, чувН. – низовой диалект чувашского языка.

Условные знаки:

> – заимствуется в, < – заимствуется из, ≤ – заимствуется с сохранением значения из, ≥ – заимствуется с сохранением значения в, ←/→ – направление переходов,

Литература:

1. *Ахвандерова А.Д.* Проблемы территориальной дифференциации чувашского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2016. № 4. С. 40–45.
2. *Дмитриева Ю., Адягаши К.* Hungaro-Tschuwaschica: аннотированный библиографический указатель исследований венгерских ученых. XIX–XX вв. Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 2001. 240 с.
3. *Максимов С.А.* Лексика бесермян: наследие Т.И. Тепляшиной. Ижевск: УдмФИЦ УрО РАН, 2024. 816 с.
4. *Нестеров В.А.* Над картой Чувашии: историко-топонимические заметки. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. 142 с.
5. *Тараканов И.В.* Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи: теория и словарь. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1993. 170 с.
6. *Федотов М.Р.* Чувашско-марийские языковые взаимосвязи / под ред. И.С. Галкина. Саранск: Изд-во Сарат. ун-та, Саран. фил., 1990. 336 с.
7. *Федотов М.Р.* Этимологический словарь чувашского языка: в 2-х т. / Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук. Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1996. 513 с.
8. *Фомин Э.В., Иванова А.М.* Чувашский антропонимикон XVIII века: иная культурная реальность. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2020. 139 с.
9. *Яковлев П.Я.* Фонетика и фонология чувашского языка Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 2020. 287 с.

Eduard Lebedev,

PhD in Philology, Leading Researcher in the Philological Department of the Chuvash State Institute of Humanities (Cheboksary), edlebed@gmail.com

Eduard Fomin,

PhD in Philology, Associate Professor of the Chuvash State Institute of Culture and Arts, I.N. Ulyanov Chuvash State University (Cheboksary), yeresen@yandex.ru

The Chuvash language: an attempt at popular grammar (Part 1)

The article is devoted to a holistic description of the Chuvash language and is written in a popular way. For this reason, it is of a compilation nature. The authors are guided by the modern views of scientists. The material in the study is arranged in blocks. The first part of this grammar provides general information about the Chuvash language, examines its dialect division, lexical features, onomastics in terms of national anthroponymy and oikonymy.

Keywords: Chuvash language; dialects of the Chuvash language; lexicon; borrowings; anthroponymy; toponymy.

ЮБИЛЕЙ

Сомар Виджаядаса

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.008

Университету дружбы народов – 65

Российский университет дружбы народов в Москве, широко известный как РУДН — аббревиатура, образованная от его русского названия (Российский университет дружбы народов), отметил 5 февраля 2025 года свое 65-летие.

Ключевые слова: *РУДН; Патрис Лумумба; Российский университет дружбы народов; международные отношения; академическое сотрудничество; академическая мобильность; доступ к образованию; ООН.*

После того как советский руководитель Никита Хрущев представил миру бывший Советский Союз, проведя в 1957 году в Москве фестиваль молодежи, в феврале 1960 года он открыл Российский университет дружбы народов.

Это было также идеальное время для бывшего Советского Союза, который уже наслаждался величием сверхдержавы, чтобы не только показать миру радикальное преобразование страны, разоренной Второй мировой войной, в ходе которой погибли более 27 миллионов его граждан, но и продемонстрировать свои многочисленные научные и технологические достижения, включая программу освоения космоса, которая уже опередила аналогичную программу США.

Сомар Виджаядаса,
юрист-международник, преподавал в Университете Шри-Ланки (1967–1972), работал в организациях ООН МАГАТЭ и ФАО (1973–1978), был делегатом ЮНЕСКО на Генеральной Ассамблее ООН (1978–1995), а также директором офиса ЮНЭЙДС в Нью-Йорке и одновременно представителем ЮНЭЙДС в Организации Объединенных Наций в 1995–2000 годах. [IDN-InDepthNews]



Рис. 1. В 2023 году РУДН вновь присвоили имя Патриса Лумумбы, первого премьер-министра Демократической Республики Конго, который стал символом борьбы народов Африки за независимость. Источник: РУДН. URL: <https://www.rudn.ru/> (дата обращения: 05.02.2025)



Рис. 2. Сомар Виджаядаса с профессором Асланом Абашидзе, деканом юридического факультета, Москва, 2014. Из личного архива автора

В 1962 году, будучи студентом юридического факультета Цейлонского юридического колледжа в Шри-Ланке, я выиграл стипендию на подготовку специалистов по международному праву в Университете дружбы народов. Как выпускник и частый гость РУДН, я имею честь быть свидетелем поразительных преобразований, произошедших в этом университете с 1960 года по сегодняшний день.

Просвещение недавно освобожденных развивающихся стран

Основной целью создания РУДН было обучение молодежи из недавно освобожденных от колониальной зависимости стран Азии, Африки и Латинской Америки.

Массовая деколонизация началась после Второй мировой войны, когда принцип «равенства прав и самоопределения народов» был закреплён в Уставе Организации Объединённых Наций и когда ООН начала борьбу за освобождение этих стран.

В 1945 году в состав Организации Объединённых Наций входило 51 государство-член, а к 1965 году их число увеличилось более чем вдвое, до 117, поскольку к организации присоединились недавно освобождённые страны. Эти молодые государства, разоренные колонизацией и эксплуатацией, нуждались в квалифицированных кадрах для возрождения своей разрушенной экономики. И русские пришли на помощь.

В результате за последние 65 лет РУДН подготовил тысячи квалифицированных специалистов из сотен развивающихся стран, одновременно укрепив дружбу и взаимопонимание между людьми разных национальностей и культур.

Стремительный взлет до уровня мега-университета

Университет, который поначалу насчитывал около 500 студентов из более чем 50 стран и имел лишь несколько факультетов, вскоре превратился в великолепный мега-кампус в прекрасном месте — всего в 20 минутах езды от Кремля и Красной площади. Сегодня кампус РУДН является одним из крупнейших в России, занимает площадь 50 гектаров (125 акров) и состоит из 27 учебных корпусов и общежитий, более 200 лабораторий и научно-исследовательских центров с современным оборудованием, спортивных сооружений, лечебно-диагностического центра, стадиона на 3000 мест, торгового центра и множества многонациональных кафе — все это напоминает космополитический город в пределах Москвы.

По словам ректора РУДН, доктора юридических и экономических наук Олега Ястребова, «В прошлом году в РУДН поступили 4395 иностранных студентов, а ежегодно здесь обучается более 9000 иностранных студентов. Более 200 000 выпускников РУДН работают в 170 странах мира». Еще одной примечательной особенностью является то, что российские университеты не ориентированы на получение прибыли. Например, руководство университета осознавало тот факт, что в течение двухмесячных летних каникул иностранные студенты не могут позволить себе поехать домой в далекие страны. Поэтому университет организовал для всех студентов возможность заниматься любым видом деятельности по их выбору — присоединиться к организованному университетом летним поездкам, поработать в колхозах или на заводах для приобретения практического опыта, или просто остаться в общежитии. Не забывайте о том, что в течение летних месяцев университет выплачивал студентам стипендии.

Разнообразные возможности получения образования

Среди необыкновенных изменений, произошедших со времени моей учебы в 1960-х годах, является то, что сегодня вы можете изучать многие курсы на английском языке, и университет предлагает разнообразные степени бакалавра, магистра и доктора наук по сотням дисциплин. В настоящее время РУДН предлагает более 300 образовательных программ. Если у студентов есть желание совершенствовать выбранные ими программы, то у них нет ограничений, в чем они могут специализироваться.

В РУДН амбициозный студент имеет широкий спектр возможностей стать теоретически и практически продвинутым специалистом. Сотрудники университета всегда готовы помочь студентам, желающим посещать дополнительные занятия или получить практический опыт в выбранной ими области обучения. Выпускники РУДН нашли возможности трудоустройства в своих странах, а также за рубежом, в том числе в Организации Объединенных Наций. Несколько выпускников достигли самых высоких уровней и показали отличные результаты, что делает честь нашему университету. Это доказывает, что выпускники РУДН обладают высокой квалификацией и подготовкой, чтобы работать в любых условиях и конкурировать в любой точке мира.

Обучение в РУДН доступно по цене

До 1992 года обучение в РУДН полностью финансировалось тогдашним советским правительством, что включало медицинское обслуживание студентов, стипендию на оплату питания и другие расходы, а также проезд студентов в Москву и обратно после завершения учебных курсов. Хотя в настоящее время РУДН предоставляет иностранным студентам стипендии, которые

полностью или частично покрывают расходы на обучение, общежитие и полное медицинское обслуживание, есть много студентов из разных стран, которые платят за свое образование. Ежегодно российское правительство предлагает 15 тысяч стипендий различным российским университетам для покрытия расходов на обучение иностранных студентов.

Российские университеты хорошо известны своими превосходными исследованиями в таких областях, как физика, инженерное дело, медицина и международное право. Даже если за обучение в российском университете вам придется платить из своего кармана, это намного дешевле, чем стоимость получения университетской степени в западной стране. Например, стоимость одного года обучения в университете в Соединенных Штатах составляет от 50 000 до 93 000 долларов, включая расходы на обучение, общежитие, питание, медицинское обслуживание и другие услуги для студентов. Обучение в любом университете в России обойдется менее, чем в 8000 долларов в год. Таким образом, стать хорошо образованным и квалифицированным специалистом в российском университете за небольшую плату — это действительно выгодная сделка, которая также включает обучение свободному владению русским языком.

Музей истории РУДН

Еще одной примечательной особенностью РУДН является то, что он никогда не прекращает внедрять инновации и развиваться. Поскольку РУДН постепенно стареет, он приступил к реализации уникального музейного проекта, направленного на сохранение богатейших исторических событий для будущих поколений. По словам профессора Александра Гладуша, директора музея

истории РУДН: «Музей отражает историю создания, становления и развития Российского университета дружбы народов. Он является неотъемлемой частью структуры университета, состоит из выставочного зала, где размещено более 600 экспонатов, включая самые разные изделия (картины, медали, вымпелы, статуэтки с памятным надписями), в основном подарки РУДН от выпускников и гостей. Он открыт для публики бесплатно».

Другим любимым проектом профессора Гладуша является онлайн-музей РУДН. По его словам, на веб-сайте history.rudn.ru завершается работа над содержанием виртуального музея истории университета, который будет включать хронологию событий, исторические сюжеты и систему обратной связи.



Рис. 3. Сомар Виджаядаса выступает на Дне ЮНЭЙДС в ООН в 1998 г. Из личного архива автора

Если образование – это высший дар, который можно преподнести ребенку, то Российский университет дружбы народов продолжает предоставлять дар образования тысячам достойных юношей и девушек из многих стран мира. Да здравствует РУДН!

Источник: Wijayadasa S. Russia's Acclaimed University Celebrates Eventful 65 Years of Existence // InDepthNews,

ЮБИЛЕЙ

28.01.2025. URL: <https://indepthnews.net/russias-acclaimed-university-celebrates-eventful-65-years-of-existence/> (accessed: 05.02.2025).

Перевод с английского Владимира Захарова

Somar Wijayadasa,

an International Lawyer was a Faculty Member of the University of Sri Lanka (1967–1972), worked in UN Organizations IAEA and FAO (1973–1978), Delegate of UNESCO to the UN General Assembly (1978–1995), Director of the UNAIDS Office in New York, and simultaneously, Representative of UNAIDS at the United Nations in New York (1995–2000). [IDN-InDepthNews]

Peoples' Friendship University celebrates its 65th anniversary

Russia's People's Friendship University in Moscow – widely known as the RUDN, an acronym derived from its Russian name, celebrates its 65th Anniversary on 5 February 2025.

Keywords: RUDN; Patrice Lumumba; Peoples' Friendship University of Russia; international relations; academic cooperation; academic mobility; access to education; UN.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Станислав Сулимов, Стефан Православский

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.009

Радикализм и терпимость как факторы межкультурного диалога (на примере средневековой Испании)

Авторы рассматривают процесс межкультурного диалога между средневековыми обществами мусульман и христиан на территории Пиренейского полуострова. Как показывает практика, взаимоисключающие культурные модели под влиянием социально-политических обстоятельств достигли компромисса, который разрушился лишь при изменении условий их сосуществования.

Ключевые слова: ислам; католицизм; мудехары; мориски; Реконкиста.

**Сулимов
Станислав Игоревич,**
*доктор философских наук,
доцент; доцент кафедры
истории философии
и культуры Воронежского
государственного
университета (Воронеж),
sta-sulimov@ya.ru*

**Православский
Стефан Сергеевич,**
*кандидат философских наук,
преподаватель кафедры
истории философии
и культуры Воронежского
государственного
университета (Воронеж),
stprvs@mail.ru*

Межкультурные взаимодействия – неизбежная часть процесса исторического развития обществ. Причем неважно, какого уровня развития достигли участники этого взаимодействия: варварские общества воздействуют друг на друга в процессе соседства ничуть не меньше, чем общества цивилизованные. Однако взаимный культурный обмен варварских племен все-таки не так нагляден и результативен, как итоги соседства варварского общества с обществом цивилизованным. В этом случае «развитый» участник культурного диалога примется буквально создавать из своего «неразвитого» соседа нечто «по своему образу и подобию». А как станет протекать культурный диалог между двумя цивилизованными обществами, каждое из которых имеет собственные матери-

альные и духовные оригинальные достижения, в истинности и полезности которых не сомневается? История знает такие прецеденты, но изучать их нелегко, потому что представители каждой из цивилизаций-собеседников считают правыми и достойными подражания только самих себя, а соседнюю цивилизацию воспринимают как общество заблуждающихся, которых непременно нужно исправить и наставить на путь истинный. В данной работе мы обратимся к примеру такого межкультурного взаимодействия, намеренно выбрав события, которые давным-давно завершились. Их вдохновители и активные участники давно ушли в историю и больше не могут создавать ореол героизма соотечественникам и очернять иноземцев (и иноверцев). Фактическим материалом для нашего короткого исследования станет история взаимодействия мусульманского и христианского обществ в Средние века, которая завершилась в 1611 г. депортацией из Испанского королевства потомков мусульман, и поэтому в наши дни не является политически ангажированной.

VI–VIII вв. н. э. стали эпохой формирования и стремительного расширения арабского халифата – теократического государства мусульман, ставившего своей целью обращение в ислам всего мира. Впрочем, с первых дней своего существования халифат был вынужден взаимодействовать с представителями различных религий, не все из которых подходили под определение «язычества» и «идолопоклонства». Так, Д.И. Дудоров отмечает, что еще на заре своей политической истории мусульманам пришлось внести коррективу в понятие «джихад», то есть священной войны во имя распространения веры: столкнувшись с христианами и иудеями, арабы обнаружили много общего между исламом и другими авраамическими религиями. Поэтому христианам и иудеям было позволено сохранить свое вероисповеда-

ние на подконтрольных мусульманам территориях, хотя за это с них взимался особый налог [3, с. 88–89].

Точно так же изначально весь мир, населенный иноверцами, воспринимался мусульманами как «дар аль-харб», или «земля войны» [8, с. 80–81], но вслед за неудержимой завоевательной активностью наступила эпоха торговли, и халифы стали заключать с правителями-иноверцами соглашения, отказавшись от былого радикализма. Тем не менее в момент вторжения на Пиренейский полуостров (711 г.) большинство арабских и берберских воинов считали местных жителей-католиков – вестготов и римлян – неверными и планировали господствовать над ними, а не строить с туземцами равноправные отношения. Вольную или невольную услугу завоевателям оказали вестготские аристократы, практически без сопротивления перешедшие в ислам. Французский историк Л. Мюссе описывает этот процесс именно как добровольную акцию, не сопровождаемую никаким принуждением: «...вожди основных готских кланов отправились в Дамаск, чтобы изъявить свою покорность. Правящий слой королевства Толедо перешел на службу к арабам с беззастенчивостью, аналогов которой мы бы, наверное, не смогли найти ни в одной другой покоренной стране» [7, с. 126]. Однако дальнейшее продвижение воинствующего ислама вскоре остановилось: арабы и их союзники были разбиты франками в сражении при Пуатье в 732 г., после чего уже не могли продолжать движение на север.

Следует отметить, что за временной промежуток, прошедший от мусульманского вторжения на Пиренейский полуостров до неудачной попытки франкского императора Карла I Великого их оттуда выбить (778 г.), в Европе быстро сложился демонический, имевший крайне мало общего с реальностью образ мусульман. Так, католические писатели в своих хрониках создали

вымышленную национальность – *сарацины*, представителей которой голословно обвиняли в идолопоклонстве [6; с. 75–76]. Казалось, что культурные миры воинствующих мусульман и мечтающих сражаться с «идолопоклонниками» христиан встали друг напротив друга перед смертельной битвой.

Однако никакой битвы не произошло. Арабский наступательный порыв иссяк очень быстро, и еще в 756 г. на территории бывшего королевства вестготов оформился независимый от Дамаска и Багдада Кордовский эмират. Причем невзирая на тщательно организованную систему управления, это государство не располагало подавляющим военным превосходством. По крайней мере эмиры не смогли даже добить последних пиренейских христиан, создавших свое королевство на северо-западе полуострова, в горах Астурии. Со своей стороны, католические правители могли лишь бороться за выживание собственных крохотных владений, а франки хоть и обещали помощь против «сарацин», но ограничились лишь несколькими походами, больше напоминающими набеги. Поэтому уже на рубеже X–XI вв. наступило время дипломатии, альянсов и близких знакомств. К примеру, один из кордовских полководцев, Мухаммед-ибн-Абу-Амир по прозвищу Аль-Мансур, не раз побеждавший христианских рыцарей на поле боя, в дипломатических целях женился на дочери короля Наварры Санчо II. Другой кордовский военачальник по имени Муса выдал свою дочь замуж за арагонского графа Гарсию. Испанский историк Р. Альгамира-и-Кревеа так констатировал сложившееся положение дел: «Вне поля битвы оба народа относились друг к другу зачастую сердечно и дружелюбно. Такое положение вещей объясняется естественной необходимостью общения между двумя народами-соседями, а также и тем, что в VIII–XI вв. противоречия между христианами и мусульманами оценива-

лись совершенно иначе, чем в последующую эпоху. Кроме того, мусульман и христиан иногда связывали общность интересов или необходимость взаимной помощи. Поэтому не следует удивляться, что христиане и мусульмане часто посещали друг друга, оказывали друг другу помощь в гражданских войнах, торговали между собой и даже вступали в союзы, заключая династические браки» [1, с. 125].

Из-за подвижности границ эмирата и христианских королевств религиозная картина полуострова напоминала сплошную чересполосицу. Так, в Кордовском эмирате жило множество католиков, а в землях королей Кастилии и Арагона – немало мусульман. После того как в 1031 г. Кордовский эмират, успевший недолго побыть халифатом, распался на феодальные княжества, известные как *тайфы*, изменение границ, смена подданства целых селений и миграция тысяч жителей стали на полуострове скорее нормой, чем исключением. Поэтому на средневековом Пиренейском полуострове сложились несколько общественных групп, отсутствовавших как в Западной Европе, так и на Ближнем Востоке.

В период расцвета Кордовского эмирата, прираставшего территориями и ставившего христианских герцогов в вассальную зависимость, в мусульманских владениях набирала численность такая социальная группа как *мулади* (*мауля*). Этим словом называли христиан-рenegатов, перешедших в ислам. Само их существование было для эмиров крайне невыгодным, потому что шариат запрещает взимать с мусульманина подушную подать или обращать его в рабство. Однако появление мулади выглядело, как духовная победа ислама и поэтому хотя бы на словах поощрялось сначала эмирами Кордовы, а затем – правителями тайф (мусульманских государственных образований на Пиренейском полуострове). На самом же деле такие ренегаты воспринимались му-

сульманами как люди второго сорта. В частности, им не позволялось посещать одни мечети с «подлинными» мусульманами, а на войне мулади должны были формировать собственные отряды [4, с. 30–31]. Во время гражданских беспорядков и государственных переворотов мулади оказывались первыми подозреваемыми, хотя следует признать, что эти подозрения не всегда были беспочвенными.

Более уважаемой группой в мусульманской Испании были *мосарабы* – христиане, живущие на мусульманских территориях и, соответственно, платящие *харадж* (земельный налог) и *джизью* (подушную подать). Такие налоги взимались только с иноверцев и автоматически означали дискриминацию. Согласие католиков примириться с этим неудобством для того, чтобы сохранить прежнее вероисповедание, вызывало у мусульманских властителей уважение. Хотя, наверное, еще больше им нравился финансовый ручеек, постоянно подпитывавший казну из карманов мосарабов. Общины таких христиан пользовались самоуправлением, нередко селились в отдельных кварталах и жили по собственным законам. Например, кодекс законов, по которым жили мосарабы города Толедо, назывался «Фуэро Хузго» [1, с. 130]. В таких городах как Коимбра и Кордова мосарабам даже позволялось иметь несколько церквей при том условии, что мессы будут служить за закрытыми дверями и без колокольного звона. Мусульманские эмиры порой вмешивались в деятельность епископов, но в общем и целом ничего против существования христианских общин не имели. Зато каждая вспышка исламского фанатизма перерастала в погромы христианских кварталов, а приходившие на помощь эмирам в их борьбе с католическими королями берберы Сахары (Аль-Моравиды) и Атласа (Аль-Мохады) в первую очередь расправлялись именно с мосарабами. Немудрено,

что мосарабы воспринимали кастильского, арагонского и других католических монархов, как своих избавителей, всячески помогали им и при первой же возможности переселялись во владения христианских королей, хотя такая миграция нередко сопровождалась имущественными убытками.

На территориях христианских королевств аналогом мосарабов были *мудехары* – мусульмане, находящиеся в подданстве того или иного католического монарха. Подобно мосарабам, мудехары имели самоуправление, пределы которого зависели от законодательства того или иного города. В сельской местности мудехарам нередко покровительствовали землевладельцы, потому что пиренейские мусульмане умели выращивать рис и сахарный тростник. Заинтересована в существовании мудехаров была и католическая церковь, так как с мусульман взималась *десятина*, как с христиан, хотя их самих никто не принуждал переходить в христианство [4, с. 37–38]. Время от времени случались погромы, но в общем и целом католические государи зорко следили за тем, чтобы их мусульманских подданных никто не обижал. Мудехарам даже была позволена полигамия, одобряемая в исламе, но недопустимая в христианстве.

Как мы убедились, религиозный радикализм оказался спутником лишь первых лет знакомства цивилизаций друг с другой, а затем реальность предъявила свои требования. Одним из этих требований стала взаимная терпимость. Постоянно взаимодействуя друг с другом в коммерческих, политических и бытовых вопросах христиане и мусульмане были вынуждены интуитивно установить границы допустимого синкретизма, которые обеим сторонам казались разумными. Так, в сфере образования сотрудничество не было тесным: обе цивилизации располагали собственными образовательными структурами (у католиков – церковные школы и универ-

ситеты, у мусульман – медресе и публичные библиотеки), и ни одна из сторон не желала учиться у другой. Доходило до того, что христиане признавали первенство мусульман в медицине, каждый католический государь хотел пригласить на службу арабского врача, но при этом даже мосарабы отдавали своих детей учиться исключительно в церковные школы. Зато в нравственной сфере влияние ислама с его узаконенной полигамией привело к возникновению у пиренейских христиан такой оригинальной формы семьи как *баррагания*. Речь идет о внебрачном сожительстве, дети от которого считались законными. Баррагания не возбранялась даже католическим священникам, потому что не требовала венчания. Единственным ее обязательным условием была моногамия [1, с. 235]. Если в странах Западной Европы духовным лицам не позволялось даже нанимать служанок моложе пятидесятилетнего возраста, то в Кастилии и Арагоне священники нередко оказывались фактически женатыми и вели образ жизни семейных людей, ни от кого не скрываясь. В свою очередь, воинам-мусульманам полюбилась западная традиция турниров, и при дворе эмира Гранады нередко проходили такие мероприятия. Причем к участию в них почти всегда приглашали католических рыцарей.

Изменение религиозного климата на Пиренейском полуострове связано не со всплеском фанатизма, а с последовательным формированием христианской абсолютной монархии. Королевская чета Фердинанда и Изабеллы, объединившая под своим скипетром Арагон и Кастилию, нанесла Гранадскому эмирату сокрушительное поражение. В 1492 г. Гранада, последнее мусульманское государство на полуострове, была захвачена королевскими войсками. В результате этой стратегической победы сформировалось единое королевство Испания, монарх которого стал полновластным хозяином

Пиренейского полуострова. Такому королю не были нужны конкуренты в лице каких-либо автономных духовных или светских организаций и общин. С одной стороны, еще в 1480 г. была строжайше запрещена баррагания, а замеченные в ней клирики лишились сана. В 1522 г. духовно-рыцарские ордена Сантьяго, Калатравы и Алькантары, сыгравшие активную роль в разгроме мусульманских государств полуострова, оказались в прямом подчинении монарху, а их земли были конфискованы короной.

С другой стороны, мудехарам тоже не было позволено сохранить духовную и правовую автономию. В 1502 г. указ Фердинанда и Изабеллы предписал поголовно всем пиренейским мусульманам либо перейти в католицизм, либо покинуть территорию Испании. Любопытно, что осуществлявший этот указ на практике архиепископ Толедо Хименес де Сиснерос приказал сжечь несколько десятков экземпляров Корана, но бережно сохранил мусульманские сочинения по истории, медицине и естественным наукам [1, с. 489–490]. Таким образом, правовой статус мудехаров оказался упразднен. Многие мусульмане действительно эмигрировали в Северную Африку, но большинство из них остались в Испании. Вчерашним последователям ислама пришлось хотя бы формально принять христианство, тем более что правители областей и даже католическое духовенство проявили снисхождение: новообращенный христианин из числа бывших мусульман именовался *мориск*, и для него предполагался ряд юридических и дисциплинарных послаблений. В частности, церковь брала на себя обучение детей морисков, открыв в южной Испании целую сеть начальных школ. Морискам разрешалось проживать компактно и поддерживать товарищеские отношения исключительно между собой. Принятые в конце XV в. законы о «чистоте крови» категорически не допускали

в ряды аристократии потомков берберов и арабов, но именно поэтому им разрешалось заниматься земледелием, ремеслом и торговлей без каких-либо ограничений.

В изменившемся пиренейском социуме уже не было места религиозному плюрализму, и причиной этой перемены стал не фанатизм католиков, а формирование абсолютистской монархии, поощрявшей единообразие по принципу «один Бог – один король – один народ». Разумеется, это не значит, что мориски безропотно примирились с таким бесцеремонным давлением на себя. Фактически в их лице испанский король получил устойчивое антигосударственное подполье. В частности, именно благодаря помощи тайных мусульман берберские пираты безошибочно определяли для своих атак наиболее незащищенные селения пиренейского побережья [5, с. 13]. Поэтому, предприняв на протяжении XVI в. несколько безуспешных попыток ассимилировать морисков, в 1609 г. испанское правительство издало указ, согласно которому все потомки берберов и арабов обязывались покинуть Испанию в трехдневный срок. Важно отметить, что это была именно воля короля Филиппа III, а не общенародное требование. Например, многие гранды-землевладельцы просили не депортировать крестьян-морисков из своих владений, а королевские солдаты тщательно пресекали все попытки портовой черни грабить ожидающих корабля переселенцев. По данным Г. Вебера, к 1611 г. из Испании было выселено более 800 тыс. бывших мусульман [2, с. 212]. Лишь после такого решительного нетипичного для Пиренейского полуострова шага стало возможно констатировать завершение межкультурного христианско-исламского диалога ввиду ликвидации одного из его участников.

Итак, мы кратко рассмотрели состоявшееся на средневековом Пиренейском полуострове взаимодействие

христианской и исламской цивилизаций. Какие его особенности мы могли бы выделить?

Во-первых, тот факт, что продолжительный характер взаимодействия без доминирования одной из сторон притупляет изначальный идейный антагонизм. Если в IX в. католики стремились сражаться с «идолопоклонниками-сарацинами», а ревностные мусульмане планировали продолжить джихад против «неверных», то уже в XI в. реальность вынудила христианских и мусульманских правителей заключать между собой альянсы и даже династические браки.

Во-вторых, долгое соседство вызвало взаимное проникновение цивилизаций, невзирая на идейный антагонизм. Такие социальные группы, как мосарабы и мудехары, могли существовать только в обществах, где нормой повседневной жизни была религиозная терпимость. А поскольку существование этих социально-религиозных анклавов продолжалось веками, то остается заключить, что фанатизм в любой форме превратился на полуострове в редкую экзотику.

И, в-третьих, отчетливо заметно, что даже не желая ничему учиться друг у друга, цивилизованные соседи все-таки совершали взаимные культурные заимствования, возможно, даже не осознавая этого. Так, мусульманское многоженство было заимствовано католиками в трансформированной форме баррагании, а любимые христианами рыцарями турниры получили популярность при дворе эмира Гранады. И, как показала историческая практика, этот незаметный, но непрерывный культурный диалог не могли прервать никакие радикалы. Он прекратился лишь в силу изменения условий сосуществования цивилизаций: ведь исламская цивилизация оказалась политически и религиозно вытеснена с полуострова, а молодая испанская монархия не желала мириться с каким-либо социально-духовным плюрализмом.

Думается, что обязательным условием протекания такого негласного, но мирного и взаимовыгодного межкультурного диалога является непреклонность его участников. Ведь формально обе цивилизации являются противниками и не собираются ничему друг у друга учиться. И именно поэтому они заимствуют друг у друга те культурные компоненты, которые действительно обогащают их, а не являются модным веянием.

Литература.

1. *Альтамира-и-Кревеа Р.* История средневековой Испании. СПб.: Евразия, 2003. 608 с.
2. *Вебер Г.* Всеобщая история в 15 тт. 2-е изд. М.: Типография В. В. Исленьева, 1889. Т. 11: История католической реакции и религиозных войн. 845 с.
3. *Дудоров Д.И.* Основы мусульманского права. Религиозно-правовые учения мусульманского Востока. Краткий энциклопедический словарь-справочник. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. 464 с.
4. *Корсунский А.Р.* История Испании IX–XIII веков (социально-экономические отношения и политический строй Астури-Леонского и Леон-Кастильского королевств. Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1976. 239 с.
5. *Лейси-Пул С.* Берберские пираты. История жестоких повелителей Средиземного моря XV–XIX вв. М.: Центрполиграф, 2020. 255 с.
6. *Луцицкая С.И.* Образ другого: мусульмане в хрониках крестовых походов. СПб.: Алетейя, 2001. 412 с.
7. *Мюссе Л.* Варварское нашествие на Западную Европу: волна вторая. СПб.: Евразия, 2006. 337 с.
8. *Санаи М.* Мусульманское право и политика: история и современность. 2-е изд., доп. М.: Садр, 2016. 164 с.

Stanislav Sulimov,

Doctor of Philosophy, Associate Professor, Department of History of Philosophy and Culture, Voronezh State University (Voronezh), sta-sulimov@ya.ru

Stefan Pravoslavsky,

Lecturer, PhD in Philosophy, Department of History of Philosophy and Culture, Voronezh State University (Voronezh), strvs@mail.ru

Radicalism and tolerance as factors of intercultural dialogue (on the example of Middle Ages Spain)

The authors examine the process of intercultural dialogue between medieval societies of Muslims and Christians in the Iberian Peninsula. As practice shows, mutually exclusive cultural models under the influence of socio-political circumstances reached a compromise, which was destroyed only when the conditions of their coexistence changed.

Keywords: Islam; Catholicism; Mudejars; Moriscos; Reconquista.

НАСЛЕДИЕ

Самира Мир-Багирзаде

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.010

Взаимовлияние исламской и китайской культур

Автор исследует взаимовлияние исламской и китайской культуры, а также вклад исламской культуры не только в западную культуру, но и в мировую культуру в целом. Искусство каллиграфии играло большую роль в повседневной практической деятельности и эстетически воздействовало на формирование всесторонне развитого человека. Анализ различных стилей и видов почерков арабской письменности, в частности, «куфи», можно найти их сходство с китайским иероглифическим письмом. Аналогии прослеживаются в технике и содержании миниатюрной живописи. Исламская цивилизация вобрала в себя различные техники и приемы изобразительных искусств разных народов, но каждый регион отражал свои традиции, методы и стили изображения.

Ключевые слова: наследие исламской культуры; китайская иероглифика; исламская каллиграфия; восточная миниатюра; культурные связи; китайская каллиграфия; диалог художественных культур.

«Ищите знание, даже если оно в Китае».

«Письмо – половина знания».

Пророк Мухаммед

Каллиграфия – это высокое искусство, которое требует не только знания языка, но и возможность использовать все сферы искусства в распространении богатства культуры и его влияния на другие; это одновременно и инструмент, и средство общения. Искусство каллиграфии знакомо многим народам, обладая собственной спецификой. В арабском, персидском, индийском, монгольском, японском и китайском языках каллиграфия является искус-

Мир-Багирзаде

Самира Алтай кызы,

*доцент, доктор философии,
ведущий научный сотрудник
Института архитектуры
и искусства национальной
Академии наук Азербайджана
(Баку), samiramb777@mail.ru*

ством, имеющим важное влияние не только на собственную культуру, но и выходит за рамки собственного ареала, оказывая влияние и на другие культуры.

В основе китайской каллиграфии лежат гадательные надписи, вырезанные на панцирях черепах (рис. 1), оленьих лопатках. Китайские иероглифы существуют как минимум с 1200 г. до н. э., в то время как древнеегипетская письменность, известная как иероглифика (греч. «священные резные письмена»), появилась в период Ранней Династии около 3150–2613 гг. до н. э., а шумерская клинопись возникла в Шумере около трех тысяч лет до н. э. Характерной чертой китайского иероглифа является начертание отдельного знака в пространстве воображаемого квадрата, эта черта была заимствована и в первоначальном геометрическом стиле арабского письма, называемого *куфи* (рис. 2).

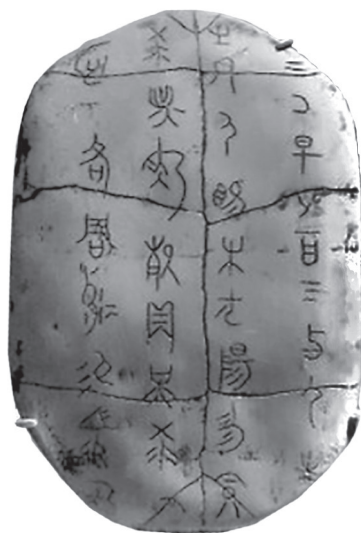


Рис. 1. Иероглифические надписи на черепашьем панцире. Источник: Черепахи в письменности. URL: <https://info.cherepahi.ru/blog/kultura/cherepaki-v-pismennosti/> (дата обращения: 20.02.2025)

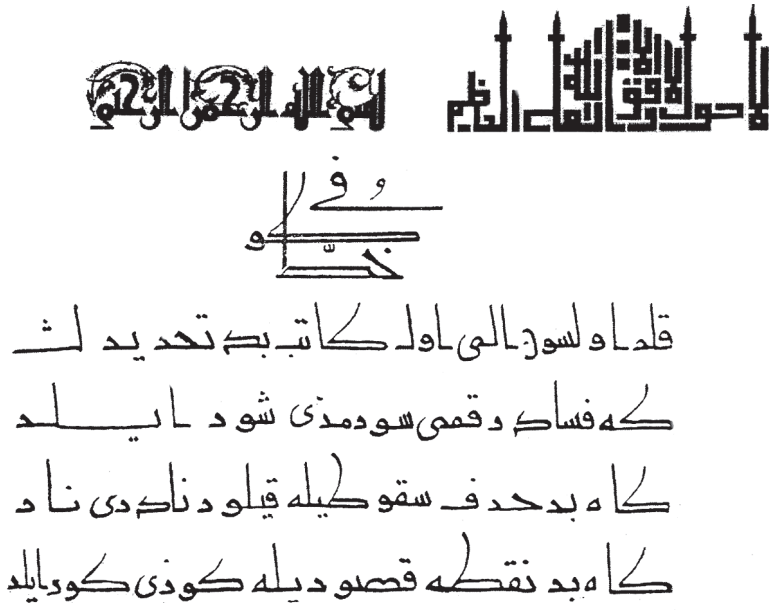


Рис. 2. Образец кувического письма. Источник: Арабская каллиграфия. Кувический почерк. URL: <https://alfarabinur.kz/kultura-vostoka/arabskaya-kalligrafiya-kuficheskiyy-pocherk.html> (дата обращения: 19.12.2024)

Искусство каллиграфии на арабском Востоке насыщено религиозной тематикой, исламская каллиграфия использовалась в разных вариациях – от архитектуры до дизайна монеты. В результате каллиграфической переработки и совершенствования возник ряд почерковых стилей, известных впоследствии под названием «*ше-стерки*»: *куфи* (древний/классический), *насх*, *сульс*, *мухак-как*, *рейхани*, *рукаи*, *тауки*. Основателем письма *насталиг* (сочетание почерка *насх* и *талиг*) был азербайджанский художник Мир Али Тебризи. Развитие искусства каллиграфии привело к созданию различных стилей, например, в Турции появился стиль *дивани*, в Иране – *та’лиг*, *шикьястя*, в Азербайджане – *насталиг*. Обладая

богатым воображением, исламские каллиграфы были в высшей мере изобретательны и бесконечно экспериментировали. Еще одним значительным вкладом турков была **тугра** – искусное художественное изображение имен османских султанов [1, с. 17–24]. Искусство каллиграфии в Азербайджане достигло высокого развития. Мавзолеи в Нахичевани, Мараге, Барде, дворец Ширваншахов в Баку представляют собой уникальные образцы искусства каллиграфии.

В Иране, Азербайджане и Турции в XV–XVII вв. распространился особый жанр каллиграфии – *кита'* – миниатюрная картина, образец одного или нескольких по-

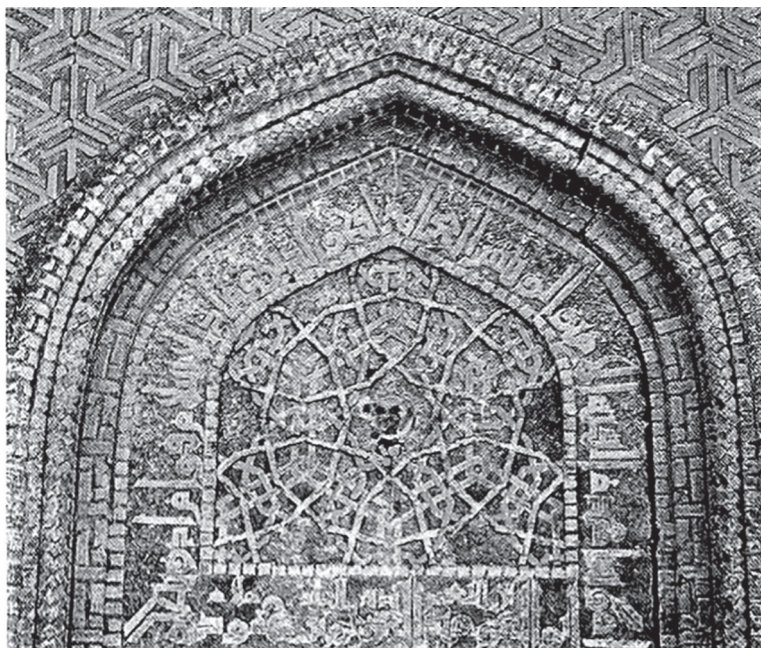


Рис. 3. Гей Бордж (Голубая башня). Марага (Мераге). Иран. Источник: Марага и ее удивительные гробницы // Исламосфера. URL: <https://clck.ru/3GaVbj> (дата обращения: 06.02.2025)

черков. Орудием письма служило тростниковое перо **кала'м**, способ очинки которого зависел от избранного стиля и традиций школы. Материалами для письма служили папирус, пергамент и бумага, производство которой было налажено в Самарканде в 760-е гг., а с конца X столетия и в некоторых других городах мусульманского мира. Листы покрывали крахмальным клейстером и полировали хрустальным яйцом, что делало бумагу плотной и долговечной, а нанесенные цветными чернилами буквы и узоры – четкими, яркими и блестящими.

Исламская каллиграфия отражает прекрасные божественные слова, наполненные мудростью и красотой мысли, дающие возможность человеку совершенствоваться и любить все творения Всевышнего и отражать все прекрасное, созданное им.

Коран – священная книга мусульман – поначалу был собранием устных текстов, в виде написанной книги появился только после смерти Пророка, когда созданным им мусульманским государством стали управлять его *«заместители» – халифы*. Самые ранние рукописи Корана предположительно восходят к рубежу VII–VIII веков. Сейчас известны четыре списка этого времени. Два из них, как священные реликвии, недоступны для исследователей. Один хранится в Мекке, внутри Каабы, другой – в Медине. До 1180 года мединский список находился в мечети рядом с гробницей Мухаммеда. Но потом правитель Египта аль-Малик ан-Насир Калаун (умер в 1290 г.) построил во дворе мечети специальное здание для Мусхафа («свитка») и других реликвий [2, с. 105–106]

История китайской каллиграфии рассматривается в Поднебесной как одна из самых высоких форм национального искусства, в которой выражается мудрость жизни, бережное отношение к природе, восхищение ею и пожелание самого доброго и прекрасного. В этом есть

параллели каллиграфического искусства обеих культур, в которой воспевается красота письма и мудрость жизни.

Создателем китайской письменности, а именно набора пиктограмм, легших в основу иероглифики, считается придворный историограф Цан Цзе. По указанию мифического императора Хуан Ди, по легенде правившего 100 лет с 2591 по 2491 год до н. э., Цан Цзе создал первую систему китайского письма, подвергнув глубокому изучению следы птиц и зверей, ставшие прообразами иероглифов. Но древними памятниками систематизированного и сравнительно зрелого китайского письма считаются относящиеся к эпохе Государства Шан (Раннего царства) надписи на костях животных и панцирях черепах – *цзягувэнь*, и надписи на ритуальных бронзовых сосудах – *цзиньвэнь*, датируемые периодом Инь-Шан (в китайской историографии период династии Шан определяется с 1751 по 1112 гг. до н. э.). Основными элементами искусства каллиграфии счита-



Рис. 4. Кисть и тушь в тушенице. Источник: Четыре драгоценности // Две империи. Клуб восточной культуры. URL: <https://dveimperii.ru/articles/chetyre-dragotsennosti> (дата обращения: 15.02.2025)

ются чернильная палочка, чернильный камень (тушь и тушечница, рис. 4), кисть для письма и бумага, известные как «Четыре драгоценности рабочего кабинета». Этими важными инструментами пользовались художники Китая с древних времен до наших дней. Кисть для письма может быть изготовлена из пера или волоса различных зверей и птиц – волка, кролика, оленя, козла, свиньи, тигра, кур, уток.

Каллиграфия – искусство «красивого письма» – не только высоко ценится, как орнаментально-декоративное искусство. Цели его практического применения в исламском мире также чрезвычайно обширны. Картины мастера арабской каллиграфии Хаджи Нур Дина (китайское имя – Ми Гуан Цзян, род. в 1963 г.) из провинции Шаньдун сегодня известны во всем мире.

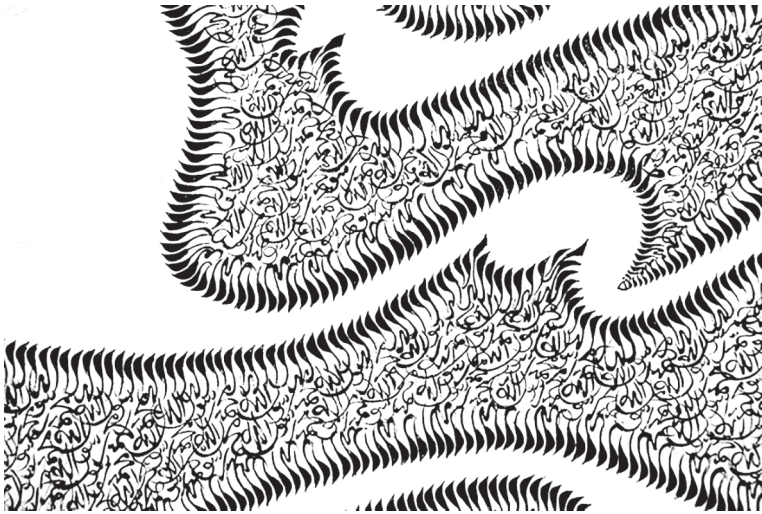


Рис. 5. Сини – китайская каллиграфия. Фрагмент произведения Хаджи Нур Дина. Источник: Когда китайская каллиграфия встречается с арабской // Медина. 21.04.2016. URL: <https://medina-center.ru/kogda-kitajskaya-kalligrafiya-vstrechaetsya-s-arabskoj/> (дата обращения: 14.02.2025)

Он стал членом Ассоциации египетских каллиграфов и первым китайским мусульманином, удостоенным египетского сертификата арабской каллиграфии. Хаджи Нур Дин входит в число пятисот лучших мусульманских художников в новом виде каллиграфии (рис. 5).

В наши дни искусство каллиграфии живет полноценной жизнью повсюду в мире, где в основе письменности лежит арабский алфавит. Список целей повседневного использования этого искусства практически бесконечен: работу искусных каллиграфов можно увидеть на монетах и купюрах, настенных афишах и рекламных плакатах. Обложки и титульные страницы книг, заголовки газет и журналов написаны от руки.

Не только каллиграфия, но и живописное искусство Китая воздействовало на искусство миниатюры мусульманского Востока. Обратимся к трудам историка-хрониста, поэта и художника-миниатюриста Садика Бека Афшара (1533–1610). В трактате о живописи «Ганун ас-Совар» он обессмертил своего учителя – художника-миниатюриста Музаффара [3, с. 68–69]:

18. Наконец стал моим путеводителем один светло-сердечный,

Покровитель, зажигающего лампы.

19. (Он был) великодушный и доброго нрава, –
Единственный в веках, редкий уstad (мастер) –

20. Один из наследников *Бехзадовского тростника*
(*То есть калама, искусства каллиграфии.* – С. М.),
Ученичеством которого (был) доволен Бехзад.

21. В айване кисти он занимал высокое место,
Прозорливость его была дальновидна.

22. Одним взглядом он диск солнца видел,
Одним волоском оба мира изображал.

23. Был он настолько мудр, что действуя каламом Меркурия приводил в восторг. *(В классической литературе Востока Меркурий изображался как мастер каллиграфии. – С. М.)*

24. Если б кого-либо он изображал,
Ты мог бы счесть (это) за волшебство и чудо.

25. Когда он проявлял страсть к чьему-либо образу, воссоздавал его подобие соответственно оригиналу,

26. Никто не смог бы их различить, разве только по движению и покою.

27. Какой-либо красавицы, когда он писал портрет,
У страсти ноги подкашивались в километрах *(Здесь автор пишет о том, что и восточные мастера писали с реальной натуры женщин, причем делали это красиво, колоритно, экспрессивно, что разрушает сложившиеся суждения о том, что человеческие изображения были запрещены в исламском мире. – С. М.)*

28. Если образ какого-нибудь героя он воспроизводил,
То смелость бальзама искала от разума.

29. Когда в орнаментике он обращал кисть,
То создавал рай второй раз *(Первый рай описывается в Коране. – С. М.)*

30. Глядя на его лаковую живопись, у прозрачности от стыда кровь в печени застывала

31. Некоторое время гуламом (слугой) покорным я служил у него.

32. Путь изобразительства настолько я прошел, что от формы к смыслу дорогу нашел *(Садик Бек говорит не только о совершенствовании в живописи, но и о том, что эта работа носит глубокий философский смысл, такие системные знания были присущи всем деятелям науки и искус-*

ства исламской цивилизации, в основе которой были знания и законы ниспосланного Корана, а также изучение всех существующих наук человечества и их совершенствование. – С. М.)

33. Как славное имя того старца – наставителя,
 Стал я победителем страны этого искусства. *(Автор использует игру слов, имя «Музаффар» переводится как победитель, тем самым он раскрывает здесь и имя своего наставника. – С. М.)*

34. Милостью Всевышнего, чтоб была радостна его душа,
 Да будет озарена полная отваги его душа!

35. Да будет (он) избавлен от мирских грехов
 И погружен в милость вечного блаженства *(Автор просит покоя души для любимого учителя, покинувшего наш мир смертных. – С. М.)*.

«Трактат о живописи» Садик Бека Афшара является одним из первых поэтических трудов, отражающих вопросы теории и практики средневековой живописи. Это небольшое по объему произведение написано на фарси стихотворным размером «хазадж» и состоит из 206 двустийши – бейтов. Конструкция трактата и расположение в нем материала соответствует существовавшим тогда традициям, однако в трактате отсутствует посвящение правителю. Несмотря на то, что автор был верующим человеком, просвещенный поэт, живописец, музыковед, ученый, не придававший значения религиозному запрету, не написал религиозно-мистического вступления к своему трактату, посвященного методике и технике живописи и орнамента.

Сам автор принадлежит к сложившейся традиции тебризской школы миниатюры, и соответственно он отражает методологию и мировоззрение тебризских ма-

стеров XVI–XVII веков, излагая существующие приемы их работ и художественно-технических средств. Садик Бек подчеркивает интерес восточных (как арабо-исламских, так и китайских, японских, корейских) художников к изучению многообразия природы, к правдивому воспроизведению ее неповторимых явлений. Мастера того времени тяготели к совершенству и полноте охватываемых явлений, к естественности изображений при соблюдении канонов жанра.

«Трактат о живописи» представляет собой краткий сборник общих практических правил по живописи и каллиграфии, а также технике приготовления некоторых живописных материалов, основанных на опыте самого автора и его предшественников. Садик Бек также уделяет внимание отдельным явлениям того или иного технологического процесса, описывает рецепты приготовления различных материалов художников и способы их применения.

Исламская культура вобрала в себя все ценности многогранного искусства Востока и оказала в дальнейшем влияние не только на культуру Запада, но и в целом на мировую культуру.

Литература:

1. *Мир-Багирзаде С.А.* Исламское искусство (Коран и искусство). Баку: Элм, 2009. 124 с.
2. *Мир-Багирзаде С.А.* Культура исламской цивилизации (Средние века). Баку: Элм, 2011, 250 с.
3. *Садиг-бек Афшар.* Ганун ос-совар. (Трактат о живописи). Баку: Изд-во Акад. наук АзССР, 1963. 101 с.
4. *Özönder H.* Antsiklopedik hat ve tezhip sanatları deyimleri, terminleri, sözlüğü. Konya, 2003. 230 p.

Samira Mir-Bagirzade,

PhD in Philology, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute of Architecture and Art, Azerbaijan National Academy of Sciences (Baku), samiramb777@mail.ru

The interplay of Islamic and Chinese cultures

The author explores the mutual influence of Islamic and Chinese culture, as well as the contribution of Islamic culture not only to Western culture, but also to world culture in general. The art of calligraphy played a great role in everyday practical activities and esthetically influenced the formation of a well-rounded person. Analyzing various styles and types of handwriting of Arabic script, in particular, "Kufi", one can find their similarities with Chinese hieroglyphic writing. Analogies can be traced in the technique and content of miniature painting. Islamic civilization absorbed various techniques and methods of fine arts of different peoples, but each region reflected its own traditions, methods and styles of depiction.

Keywords: heritage of Islamic culture; Chinese hieroglyphics; Islamic calligraphy; Oriental miniature painting; cultural ties; Chinese calligraphy; dialogue of artistic cultures.

Нганасаны: северные кочевники Евразии и вызовы современности

Автор пытается ответить на вопрос, какими представляются современные этнографические реалии самого северного народа России – нганасан – через призму этноподкастов, интервью с носителями культуры и материалы экспедиций. Нганасаны (численность по данным последней переписи населения – 687 человек) проживают на севере Таймырского полуострова (Красноярский край). Численность говорящих на нганасанском языке в наши дни составляет всего 125 человек. В фокусе внимания автора – те вызовы, с которым этнос сталкивается в современных реалиях и то, каким образом представители народа сохраняют свою самобытность.

Ключевые слова: этнокультурное наследие; нганасаны; шаманизм; коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока; риски современности для традиционной культуры; сохранение родного языка; нганасанский язык; культура Таймыра; оленеводство.

Косоков

Александр Александрович,

студент Института социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва), sashakos105@mail.ru

Научный руководитель:

Шевцова

Анна Александровна,

доктор исторических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО, факультет регионоведения и этнокультурного образования, Института социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва), ash@inbox.ru

*«Мы пришли к тебе, Ама,
Нганасане, твои друзья,
Нам отцы передали,
Что должна ты вернуться сюда.
Мы хотим твои мысли
Превратить в добрый, долгий рассказ,
На санях своих быстрых
Унести твой поседений наказ».*
(Памяти Амалии Хазанович,
обелиск в пос. Новая)

Нганасаны – самый северный народ Евразии, проживающий на территории Таймырского полуострова. По данным Всероссийской переписи населения 2020–2021 гг., численность этноса в наши дни составляет 687 человек.

Самоназвание «ня» – человек, а экзоэтноним нганасаны появился только в 1930-х годах. Ученые считают нганасан потомками древних охотников эпохи неолита, живших на Таймыре еще в XV в до н. э. [1]; А.А. Попов указывает, что предками нганасан были самодийские племена, некогда обитавшие на юге Сибири и в Саянах [14].

Впервые упоминания о нганасанах встречаются в XVII веке, когда в 1610 году отряды казаков из Мангазеи проникли на реку Пясину и обложили ясаком «пясинскую самоедь». В письменных памятниках XVII в. нганасаны известны под именем «тавгов», или «тавгицкой самоеди» (отсюда устаревший этноним «тавгийцы», название языка – «тавгийско-самоедский»). К 1630 г. все группы нганасан приняли русское подданство [7]. В некоторых источниках можно встретить информацию о восстании кочевых племен в конце XVII века, но причины их не уточняются.

До прихода советской власти нганасаны вели преимущественно кочевой образ жизни. Основной деятельностью являлась охота на северного оленя, с конца XIX столетия – крупностадное оленеводство, а также рыбная ловля (в основном рыбу добывали на реках Пясина и Дудыпта). Традиционный образ жизни значительно изменился с приходом советской власти, впервые с представителями большевиков нганасаны встретились в 1921 году. Коллективизация, нацеленная на объединение мелких крестьянских хозяйств в колхозы и совхозы, не обошла стороной и нганасан, и энцев, и долган – их соседей. Последствием становится введение плана реализации перехода на оседлый образ жизни кочевых племен. В итоге в 1940–1960-е годы XX века строятся три поселка, Усть-Авам, Новая и Волочанка, куда советская власть селит два кочевых

народа – нганасан и долган. В данный момент только 100 человек ведут полуоседлый образ жизни в тундре, где ведут охоту и рыболовство [1]. Основное занятие нганасан сегодня – это сезонная охота на дикого оленя и пушной промысел. Осенью, как правило, мужчины собираются группами в бригады и отправляются на охоту за 100–200 км от дома [1].

О жизни и просветительской работе среди нганасан педагога и метеоролога, заведующей Красным чумом Амалии Хазанович можно прочесть в ее воспоминаниях, озаглавленных «Друзья мои нганасаны: из таймырских дневников» [19]. Именно ей посвящены строки [2], ставшие эпиграфом к данной статье.

Нганасанский язык входит в северную ветвь самодийских языков. Нганасанская письменность, алфавит и букварь были разработаны в 1990-е годы на основе кириллицы; создателями разных вариантов письменности стали А.Ч. Момдэ и С.Н. Жовницкая-Турдагина [5].

Знаток жизни и быта нганасан, этнограф и путешественник Николай Плужников отмечает: «Особенностью совхозной системы было русское руководство, поэтому русский язык стал средством межнационального общения. В этих поселках довольно быстро стали возникать смешанные семьи, в них говорили по-русски, а для детей вопрос национальной принадлежности стал вовсе казуистическим. Поэтому национальная культура начала постепенно уходить в прошлое, особенно после сворачивания на центральном Таймыре оленеводства» [13].

И все же еще в 1979 году 90% нганасан называли нганасанский язык первым и родным. Причем что тогда численность нганасан составляла 867 человек, а в 1989-м – 1262 человека. Перепись 2010 года насчитала 125 носителей языка – в основном жителей поселков Усть-Авам, Волочанка, Новая [8]. Сейчас же на нганасанском языке

могут свободно говорить лишь две пожилые женщины. Люди средних лет понимают нганасанский язык, а молодые люди знают некоторые слова, но выстроить их в предложения не могут. В советские годы нганасанский язык почти не изучался. Нина Дентумеевна Чунанчар рассказывает, что во время учебы в интернате им запрещали говорить на родном языке, но причины не уточняли. Также одной из причин исчезновения нганасанского языка, по мнению этнографа А.А. Попова [15], стало заповедное, почти религиозное, уважение к своему языку. Старшее поколение нганасан было против того, чтобы их дети и внуки говорили на ломаном нганасанском языке, поэтому не обучали их вовсе.

Сейчас в школах поселков Усть-Авам, Новая и Волочанка нганасанский язык изучается один раз в неделю, по субботам. Английский язык – два раза в неделю. Учителя говорят, что английский «хотя бы пригодится». Также в детских садах применяется подход **к обучению языкам**, известный как «Языковое гнездо», то есть погружение дошкольников **в родной язык**. Суть его в том, чтобы весь персонал общался с воспитанниками на родном нганасанском языке. Однако на подобные занятия отводится всего полчаса в неделю, дети разучивают стишки на родном языке. Однако это русские стихи, переведенные на нганасанский. Местные жители признаются, что подобных усилий недостаточного для того, чтобы сохранить родной язык. Уже следующие поколения не будут знать нганасанский вовсе [4].

Традиционные религиозные воззрения нганасан были изучены и описаны в 1920–1970-е гг. этнографами Б.О. Долгих, А.А. Поповым [14; 15], Ю.Б. Симченко [16; 17]. Современные исследователи фиксируют упадок и исчезновение традиционной космогонии и фоль-

клора: «Знание родного языка и фольклора сохранили по большей части лишь те, кто родился в допоселковую эпоху» [13].

Ключевые фигуры традиционных представлений о мире – Матери стихий (нямы). Очевидна древность их религиозных верований, ведь создателями мира выступают не боги-отцы, а богини-матери. По мнению нганасан, все произошло от трех космических матерей: Моу-нямы (Земля-мать), Коу-нямы (Солнце-мать) и Китэзэ-мать (Луна-мать) [15]. Множество других богов и духов сопровождали жизнь нганасан. Отметим здесь, что хозяйкой жилища и хранительницей огня в семье является женщина, ей же принадлежит чум, «пока она жива, кров есть у всех членов ее семьи», а после ее смерти «чум включался в похоронный аргиш – санный караван, оставляемый на месте погребения, или уничтожался» [16, с. 170].

Уходят в прошлое кэйнгэйрся – иносказательные песни, которые у нганасан связаны со сватовством, короткие импровизационные песни в виде диалога; ситтабы – героический эпос [13]; дюрумэ – сказки и сказания о прошлом; нгэда – шаманские заговоры и предания [15]. «Тем важнее, – отмечает А.В. Головнёв, – для отдельных народов и всего этнического сообщества России осмысление и применение своего культурного достояния, иначе это полное жизненной энергии и самобытных ценностей пространство неизбежно превратится в структурированную извне, зависимую и безликую окраину “глобальной деревни”» [3; с. 7].

Николай Плужников включил в свой документальный фильм плутовскую сказку, рассказанную Ниной Чунанчар. Главный герой – трикстер-плут Дяйку:

«Бежит Дяйку. Вот он бежит по берегу озера, и навстречу ему попался пень. Он стукнул пень одной рукой – прилипла,

второй рукой – прилипла. Одной ногой – тоже прилипла, второй ногой – тоже прилипла. Стукнул пень лбом – и лоб прилип. Дяйку стал вырываться оттудова, никак не может. Дяйку попал в капкан дедушки-людоеда. Вот, приходит людоед. О, гладит этот пень. Этот пень – его капкан. Говорит людоед: «Какой он у меня талантливый, поймал мне добычу». Вот он его вырвал этот пень вместе с этим Дяйку, понес к себе в чум. В чум пришел – радуется. Там его старуха. Старухе говорит: «Смотри, капкан поймал добычу. Песец, наверное, песец». А старуха ворчит: «Не знаю, не знаю, песец или что? Песец может быть». Ну он его положил около огня, и они легли спать – людоед с людоедкой. А Дяйку потихоньку поднялся ночью, вышел, мешочек свой достал. А пошел еще – санку взял, рыбу забрал, мясо забрал. Ещё наломал веник, убежал и по дороге сметает свои следы, чтобы людоед не увидел. И так он убежал от людоеда. Вначале проснулась старуха, пошла к санке своей, оттуда орет: «Эй, я тебе говорила, какой это еще песец. Посмотри, что: твоя санка пустая. Это, наверное, был Дяйку, который вечно тебя обманывает!» Ох, людоед тоже быстро оделся, вышел – о, вся пустая санка. Говорит: «Сейчас, сейчас одену свои бакари (унты), которые быстро ходят». Вышел, побежал, ну, а где его найти? Где он его найдет? Трясет кулаком: «Дяйку, Дяйку! Вот я тебя найду, поймаю, вот я тогда тебя съем!» Всё» [13].

Нина Дентумеевна Чунанчар вспоминает лишь трех богов: Нгоу (массовая болезнь), Котура (бог самоубийств) и Дёйба (бог сирот) [6]. Сейчас местные жители почти не молятся древним богам. Не так много среди нганасан и православных, хотя попытки христианизировать местное население начались еще в 1639 году (к 1834 г. удалось крестить только каждого десятого представителя народа).

Также раньше нганасаны пользовались особыми культовыми фигурками (идолами) – куйками. Это любой

видимый и осязаемый человеком предмет, наделяемый способностью к самостоятельным действиям. За куйоками пристально ухаживали и кормили их оленьим жиром, ведь они даровали благополучие и достаток. Сейчас нганасаны ими почти не пользуются, а со дворов они перекечевали в кладовки или музейные собрания. Предметы традиционного быта нганасан и куйоки можно увидеть в Таймырском краеведческом музее (например, там хранится костюм одного из шаманов); в музее художника-графика Мотюмяку Турдагина (г. Дудинка), а также в частном собрании этнографа Олега Крашевского на оз. Лама [9]. Шаманские маски и куйоки хранятся также в Кунсткамере.

Интересной историей делится местная жительница и продавщица продуктового магазина Мария Бархатова. У нее дома есть несколько куйоек, однако в поселке давно забыли, как правильно за ними ухаживать и кормить. Она попросила это сделать двух пожилых женщин, которые хоть что-то еще помнили. Вскоре после обряда одна из них умерла, а вторая сломала обе ноги. Мария Бархатова пояснила, что, видимо, обряд был проведен как-то не так.

Главными сверхъестественными существами нганасан являются *нгуо, коча, баруси, дямады*. Нижний мир, заселенный мертвецами, называется Бодырбому (Земля мертвецов). Обычный человек, попав живым в Бодырбому, становится для мертвецов нгуо. Нганасанские шаманы (мня) всегда считались сильнее, чем шаманы соседних народов. К ним приходили за помощью и долганы, и якуты, и ненцы. Александр Федорович Миддендорф отмечает, что кочевая группа «находилась совершенно под властью своего шамана». Интересы многих шаманских групп не совпадали, поэтому нередко происходили «битвы шаманов», которые стали важной

сюжетной линией сказаний. Основной функцией нганасанского шамана являлась передача информации из мира существ нгуо в мир обычных людей, переговоры и обмен с существами нгуо для создания максимально благоприятных условий жизни группы людей, которую шаман представлял. Он был обязан вынудить любых могущественных духов действовать в интересах людей. Мир нгуо также нуждается в шамане – проводнике их воли в людской мир. Шаманизм нганасан ярко отражает всю систему их традиционного мировоззрения и миропонимания [9].

Антирелигиозная кампания коснулась и шаманов Таймыра, в том числе нганасан: многие отправились в ГУЛАГ и на Колыму [6], другие перестали камлать, либо делали это исключительно в кругу родственников. В 2000-е умер последний шаман нганасан. Свои знания он передал дочери – Евдокии Демнимеевне Порбиной. Ее нганасанское имя – Дюзымяку. По обычаю, шаманский род не должен был прерываться. Шаманский род должен был продолжить сын Евдокии – Игорь. Его готовил дед, но Игорь не стал шаманом, погиб. Их шаманских род закончится на правнучке, потому что она живет в городе и шаманом становиться не собирается. Евдокия Демнимеевна говорит, что «они не знают себя». Также женщина отмечает, что когда-то ее не взяли в комсомол, потому что она дочь шамана. Уже в 1990-е годы она вместе с другими нганасанами ездила в Париж, чтобы выступить на фестивале и исполнить нганасанские шаманские песни.

Сказки, предания и традиции почти не передаются. Фольклор уходит в Бодырбомуу – Нижний мир вместе с умирающими людьми. Важно понимать, что нганасанское общество очень закрытое, сакральные предания не передаются чужакам. Однако нганасанские приметы, в том числе промысловые, бытуют по сей день.

Например, если дверь не открылась ключом с первого раза, то лучше остаться дома [4].

Несколько слов о социально-экономической ситуации. Непростые вызовы тесно переплетены, каждый из них оказывает влияние на повседневность нганасанских поселков. Как уже упоминалось, советский период особым образом сказался на традиционном хозяйственно-культурном типе нганасан. Уже в XIX веке нганасаны смогли приручить северного оленя и держали несколько стад. К XX веку нганасаны развили оленеводческое хозяйство. Политика раскулачивания уничтожила частные крупные стада оленей. Также советская власть запретила посылку оленей на реках. Это был основной вид охоты на оленя после перехода на оседлый образ жизни. Данный запрет объяснили тем, что такой вид охоты является хищническим. В 1973 году всех оставшихся домашних оленей поразил некробактериоз (копытка, по-местному). Всех оленей пришлось заколоть. После этих событий крупностадное оленеводство у нганасан исчезло.

Николай Плужников отмечает, что нганасаны веками умело контролировали количество и пропорции домашних и диких оленей. Только на Таймыре удавалось сосуществовать огромным стадам – как домашним, так и диким. После введения фактического запрета на охоту нганасаны прекратили отслеживание путей миграции диких оленей, что подорвало всю популяцию и привело к упадку оленеводства в этом регионе. После массового забоя оленя власти смогли частично справиться с безработицей. Открывается госпромхоз, куда охотники и рыбаки могли сдавать добычу, а женщины шили из шкур обувь и одежду. Эта система, разумеется, уже имела мало общего с традиционным образом жизни охотников-кочевников.

Однако после распада СССР этнос столкнулся с новым вызовом, который является ключевым в современной жизни нганасан. Госпромхоз закрылся в 2000-м году, и рабочие места исчезли. Нынешний мэр Усть-Авама отмечает, что на 300 человек в поселке осталось 54 рабочих места. Безработица стала ключевым фактом в ухудшении качества жизни нганасан.

Большой проблемой нганасан является алкоголизм. Водка появилась здесь вместе с русскими казаками, которые собирали дань шкурами, выставляя на стол водку и хлеб. Далее данный метод «торговли» переняли купцы. В своей книге «Арктические зеркала» Юрий Слезкин пишет: «Надлежащим угощением была водка, без которой не могла состояться ни одна коммерческая сделка, — как из-за страстных настояний звероловов, так и из-за трезвого расчета купцов» [18]. Еще большей алкоголизации нганасаны подверглись после распада СССР. Местные предприниматели, которые занимаются перевозом продуктов в Усть-Авам, говорят, что лишь завоз водки и ее продажа покрывает расходы на перевоз товаров по реке, поэтому ограничение спиртного приводит к тому, что ограничивается завоз других продуктов питания [10]. Поэтому водка является самым ходовым товаром в местном магазине. Одна из ключевых причин распространения алкоголизма стала непомерная безработица, которая никак не контролируется.

Важно упомянуть еще одну деталь, которая является фактором развития алкоголизма среди нганасан. Из-за особенностей обмена веществ у населения тундры почти моментально развивается привыкание к спиртному, а вред от злоупотребления проявляется значительно сильнее. Наблюдается быстрый износ всех систем организма, развиваются нарушения пси-

хики. У нганасан, как и у многих других северных народов, отсутствует фермент, который расщепляет алкоголь. Это ведет к быстрому спаиванию населения [20].

Высок и уровень смертности: в поселке на 300 человек случается шесть смертей в год. Две-три из них происходят из-за алкоголя [6]. Местные говорят, что либо замерзают, либо устраивают пьяные разборки. Один человек в год умирает от старости или естественных причин. Но немало нганасан принимают решение о самоубийстве. Каждый год в пос. Усть-Авама не меньше трех человек совершает суицид [4]. Местные жители не могут найти объяснения этим случаям. Однако причина тому алкоголь и безработица среди молодежи. Есть несколько предрассудков о нганасанах, которые мешают им устроиться на квалифицированную работу в городе: якобы, они безответственные и недисциплинированные. Это связано с тем, что нганасаны всегда были вольными охотниками, которые не составляли график работ на день, а смотрели на долговременную перспективу. Из-за этого молодежь остается в поселках без рабочих мест.

О самоубийствах здесь говорят без особых сожалений и эмоций, потому что они встречаются в каждой семье. Типичная история: человек позавтракал с семьей, возбужденно поговорил с домочадцами, проводил их, а потом повесился. Нина Дентумеевна в интервью Елене Костюченко призналась, что у нее было шестеро детей и два мужа. Все они уже мертвы. Кто-то умер, а кто-то повесился. В каждый дом заходит бог Котура и уносит жизни односельчан. Борьба с самоубийствами у мэра не получается, потому что он не в состоянии ограничить продажу алкоголя. Попытки ограничить продажу алкоголя были, но появлялись люди, которые занима-

ются перекупкой чистого медицинского спирта. А проводить «контрольную закупку» не разрешает законодательное собрание Красноярского края.

Нганасаны – самый северный народ Евразии. Прямо сейчас они сталкиваются с тяжелейшими вызовами, которые могут их погубить. Самобытная культура нганасан может оказаться в Нижнем мире вместе со своими носителями. В 2020 году на предприятии «Норильский Никель» случилось авария, в ходе которой 21 тысяча тонн солиanky, нефтепродукты попали в реку Пясина и местные озера, погибла почти вся рыба [11]. Также северный олень несколько лет ранее сменил пути миграции и ушел их этих земель [10]. Нганасаны остались без основных промыслов. Глава поселка Усть-Авам Сергей Михайлович Небережнев говорит, что если тенденция смертей и рождаемости (2 человека в год рождаются) сохранится, то к 2054 году поселок полностью вымрет [6]. Пример нганасан показывает нам трагичный опыт вмешательства в традиционный образ жизни, быт и культуру малочисленных народов. И его последствия.

Литература:

1. «Хозяева тундры»: как живет народ «ня» // Arctic Russia. 20.12.2020. URL: <https://clck.ru/3GaQsE> (дата обращения: 20.02.2025).
2. Бучкина Е.А. Красный чум как модель ликвидации безграмотности среди коренных народов Крайнего Севера (на примере работы Амалии Хазанович) // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2023. № 2 (71). С. 77–83.
3. Головнёв А.В. Кочевники тундры: ненцы и их фольклор. Екатеринбург: УрО РАН, 2004. 344 с.
4. Дочь шамана // Нарративный подкаст «Пока не выпал снег». 5-й эпизод. 09.06.2021. URL: <https://podcast.ru/1569400719/e> (дата обращения: 18.01.2025).

5. *Жовницкая С.Н.* Нганасанский язык / Отв. ред. М.Я. Бармич. Красноярск: КП плюс, 2008. 92 с.
6. *Костюченко Е., Козырев Ю.* Последние вертолеты // Новая газета. 2021, 19 марта. № 29. URL: <https://web.archive.org/web/20210319070830/https://novayagazeta.ru/articles/2021/03/19/poslednie-vertolety> (дата обращения: 18.01.2025).
7. Народы Сибири / Под ред. М.Г. Левина, Л.П. Потапова. М.–Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1956. 1083 с.
8. Нганасаны // Дети Арктики. URL: <https://arctic-children.com/folk/ngasany/> (дата обращения: 20.02.2025).
9. Нганасаны. Культура народа в атрибутах повседневности: каталог Этнографического музея на озере Лама / авт. идеи Инна Лисс; по заказу изд-ва «Апекс»; авт. Текста О.Р. Крашевский. Норильск: Апекс, 2010. 272 с.
10. Оленьи тропы // Нарративный подкаст «Пока не выпал снег». 3-й эпизод. 09.06.2021. URL: <https://podcast.ru/1569400719/e> (дата обращения: 18.01.2025).
11. Она разлилась // Нарративный подкаст «Пока не выпал снег». 1-й эпизод. 09.06.2021. URL: <https://podcast.ru/1569400719/e> (дата обращения: 18.01.2025).
12. *Плужников Н.В.* Антропология пурги – «живое существо» и «чуждый вид разума» // Пора в Арктику! 24.06.2024. URL: <https://goarctic.ru/korennyie-narody-severa/antropologiya-purgi-zhivoe-sushchestvo-i-chuzhdyi-vid-razuma/> (дата обращения: 15.02.2025).
13. *Плужников Н.В.* Последние нганасанские истории // Пора в Арктику! 04.03.2024. URL: <https://goarctic.ru/korennyie-narody-severa/poslednie-nganasanskie-istorii/> (дата обращения: 15.02.2025).
14. *Попов А.А.* Нганасаны. М.–Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1948. 196 с.
15. *Попов А.А.* Нганасаны: Социальное устройство и верования. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1984. 152 с.
16. *Симченко Ю.Б.* Нганасанские орнаменты // Этнографическое обозрение. 1963. № 3. С. 166–171.
17. *Симченко Ю.Б.* Нганасаны: система жизнеобеспечения. М.: ИЗА РАН, 1992. 202 с.
18. *Слѣзкин Ю.Л.* Арктические зеркала: Россия и малые народы Севера. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 512 с. (Historia Rossica)
19. *Хазанович А.М.* Друзья мои нганасаны: из таймырских дневников / [Послел. А. Львова]. 2-е изд., доп. Красноярск: Кн. изд-во, 1983. 223 с.
20. Черта оседлости // Нарративный подкаст «Пока не выпал снег». 4-й эпизод. 09.06.2021. URL: <https://podcast.ru/1569400719/e> (дата обращения: 18.01.2025).

Alexander Kosogov,

*Student of the Institute of Social and Humanitarian Education,
Moscow Pedagogical State University (Moscow), sashakos105@mail.ru*

Research Supervisor:

Anna Shevtsova,

*Doctor of History, Professor of the UNESCO Chair on International education
and the integration of migrants; Deputy Dean of the Faculty of Regional Studies
and Ethnocultural Education, Institute of Social and Humanitarian Education,
Moscow Pedagogical State University (Moscow), ash@inbox.ru*

Nganasans: the northern nomads of Eurasia and the challenges of modernity

The author tries to answer the question, what are the modern ethnographic realities of the most northern people of Russia – Nganasans – through the prism of ethno-podcasts, interviews with culture bearers and expedition materials. Nganasans (the number, according to the last census – 687 people) – live in the north of the Taimyr Peninsula (Krasnoyarsk Territory). The number of Nganasan speakers today is only 125 people. The author focuses on the challenges that the ethnos faces in modern realities, how the representatives of the people preserve their identity.

Keywords: ethno-cultural heritage; Nganasans; shamanism; indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East; modernity risks for traditional culture; preservation of native language; Nganasan language; culture of Taymyr; reindeer breeding.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Серине Мисисян

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.012

Морфемика и словообразование в вузовском курсе РКИ: научные взгляды и проблемные зоны

В статье рассматривается значимость изучения морфемики и словообразования в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Автор утверждает, что, несмотря на важность этого процесса на школьном уровне, в вузовском курсе РКИ внимание к словообразованию и морфемике часто недостаточно. Недооценка этих аспектов приводит к слабому усвоению орфографических навыков и нехватке знаний о морфемах, что затрудняет эффективное развитие речевых навыков студентов-инофонов. Статья также описывает различные методы и приемы работы с морфемами, такие как морфемный анализ, моделирование, а также задачи на поиск слов с определенными морфемами, что способствует более глубокому пониманию структуры и семантики слов. Особое внимание уделяется формированию навыков словообразовательного анализа, который помогает студентам в дифференциации значений слов и их правильном использовании в речи. Систематическая работа над морфемикой и словообразованием способствует расширению и углублению знаний студентов, улучшая их способность правильно строить и использовать слова на русском языке.

Ключевые слова: РКИ; русский как иностранный в вузе; морфемика; методика преподавания РКИ; словообразование.

Вопросом изучения морфемики и словообразования в школьном курсе уже давно занимались такие крупнейшие методисты, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский. В частности, Ф.И. Буслаев обращал внимание на необходимость словообразовательной работы на уроках русского языка с целью более полного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи.

Мисисян

Серине Седраковна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (Ереван, Республика Армения), serine.misisyan@rau.am

Что касается вузовского курса, то, на наш взгляд, важность данной работы на в рамках РКИ умалается. В то время как словообразование является благодатным материалом для развития речевых навыков студентов-инофонов. Недооценка роли обучения морфемике и словообразованию приводит к тому, что орфографический навык, не подкрепленный знанием префиксов и постфиксов, существующих в русском языке, умением оперировать ими в речи для создания новых слов, закрепляется слабо. Однако, на наш взгляд, работа над морфемикой и словообразованием является одним из важнейших источников обогащения словарного запаса студентов и одним из наиболее понятных способов семантикой слов.

Несмотря на то что преподаватели ведут активную работу по формированию морфемно-словообразовательных умений, практика показывает, что у студентов часто возникают ошибки в усвоении морфемных и словообразовательных понятий. Таким образом, имеется противоречие между необходимостью предупреждения студенческих ошибок в усвоении морфемных и словообразовательных понятий и недостаточной методической оснащённостью данного процесса.

Поэтому необходимо продолжать поиск эффективных способов предупреждения ошибок в усвоении морфемных и словообразовательных понятий, чем и обусловлена актуальность темы настоящей статьи.

При формировании навыков словообразования преподаватель, во-первых, должен обеспечить студентов набором словообразовательных средств, а также научить их использовать некоторый набор правил функционирования словообразовательных морфем. Особая роль при этом отводится формированию навыков словообразования, главная задача заключается в уточнении значения наиболее продуктивных форм, дифферен-

ция их по значению и звуковому оформлению. Проводится закрепление продуктивных моделей словообразования в экспрессивной речи.

Формирование навыков словообразовательного анализа является необходимым условием для успешного формирования системных представлений о слове: он позволяет соотносить слово как определенную структурную единицу с другими словами. Кроме того, словообразовательный анализ позволяет раскрыть этимологию слова – наглядно продемонстрировать учащимся, какое дополнительное значение приносит каждая из морфем в семантику этого слова [2].

В ходе работы по усвоению морфемных и словообразовательных понятий педагоги используют следующие методы и приемы:

- Составление слов с определенными морфемами.

Например, образуйте слова с указанными морфемами, укажите их значение. тель- (читатель ...); -лив- (талантливый...); с- (сгореть...).

- Морфемный анализ слова.

Морфемный анализ слова (полный и выборочный, в устной и письменной форме), во-первых, учит подводить конкретные морфемы под соответствующие лингвистические понятия и определения; во-вторых, способствует закреплению и углублению знаний студентов по морфемике; в-третьих, формирует навыки распознавания морфем, образующих слово.

Речевое оформление анализа научит студентов правильно употреблять термины, конструировать сложноподчиненные предложения (причины, условия, следствия), что благотворно сказывается на развитии устной монологической речи в научном стиле.

Метод морфемного разбора реализуется в частных приемах. Запись слова по морфемам (поморфемная за-

пись) активизирует зрительное восприятие морфемы: *рас-свет-, без-звезд-н-ый, бес-шум-н-ый, чест-н-ый, ужас-н-ый.*

Проговаривание слова по морфемам (поморфемное проговаривание), активизируя слуховое восприятие морфемы, способствует предупреждению ошибок, если осуществляется перед записью слова: *По – езд – к – а – по-ездка; бес – сон – н – ый – бессонный.*

Нахождение слов с определенной морфемой в предложенном дидактическом материале. Например: выписать из данной группы слов только те слова, в которых есть приставка рас- (раз); графически выделить ее, объяснив написание: *р...зыграть, р...писание, р...скошный, р...зык, р...писной.*

Нахождение слов с определенной морфемой в орфографическом словаре. Нахождение морфемы с определенным значением в предложенном дидактическом материале. Например, записать только те слова, в которых есть суффикс со значением «профессия». Дополните ряд своими примерами: *пианистка, трактористка, гимназистка, журналистка, телеграфистка, туристка.*

Эффективным методом формирования способности быстро и безошибочно ориентироваться в структуре слова, который мы, вслед за С.И. Львовой активно вводим в структуру уроков, является моделирование (от лат. *modus* – образец) – «исследование каких-либо объектов (конкретных и абстрактных) на моделях, то есть на условных образах, схемах или физических конструкциях, аналогичных исследуемому объекту» [1].

В обучении моделирование выступает как учебное действие, средство, без которого невозможно полноценное обучение. Учащийся, соотнося анализируемое слово со словообразовательной моделью как формально-семантическим образцом, схемой производства новообразований, вглядывается в структуру слова, вычленяет морфемы, его составляющие.

На первом этапе обучения даются готовые модели и слова, которые им соответствуют: студенты учатся «читать» модели, расшифровывать их.

Найти ошибку в словообразовательной модели: дается модель и группа слов, одно из которых не соответствует данной модели. Например, распределить слова по группам, учитывая словообразовательную модель.

Студент выполняет две задачи:

- 1) определяет состав всех слов и находит «лишнее» слово (не соответствующее заданной модели);
- 2) составляет модель «лишнего» слова.

Таким образом, основное содержание учебного предмета «Русский язык как иностранный» в разделе «Морфемика и словообразование» по мере обучения с уровня А1 по В2 расширяется и углубляется, что способствует предупреждению ошибок в усвоении морфемных и словообразовательных понятий.

Литература:

1. Львова С.И. Словообразовательная модель как объект анализа на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2013. № 3. С. 10–11.
2. Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2015. 452 с.

Serine Misisyan,

PhD, Associated Professor of the Department of Russian Language and professional communication, Russian-Armenian University (Yerevan), serine.misisyan@rau.am

Morphemics and word formation in the Higher Education course of Russian as foreign language: scientific views and problem areas

The article discusses the importance of studying morphemics and word formation in teaching Russian as foreign Language (RFL). The author argues that, despite its significance in the school curriculum, word formation and morphemics often receive

insufficient attention in university-level RFL courses. The issues lie in the underestimation of these aspects, which leads to weak orthographic skills and a lack of knowledge about morphemes, making it difficult to develop students' speech skills effectively. The article also describes various methods and techniques for working with morphemes, such as morphemic analysis, modeling, and tasks for finding words with specific morphemes, which help deepen students' understanding of word structure and semantics. Special attention is given to the development of word formation analysis skills, which assist students in differentiating word meanings and using them correctly in speech. In conclusion, it is emphasized that systematic work on morphemics and word formation contributes to expanding and deepening students' knowledge, improving their ability to correctly construct and use words in Russian.

Keywords: RFL; Russian as foreign language in Higher Education; morphemics; methodology of teaching RFL; word formation.

М. Марина (Бурмистрова)

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.013

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание словом

Автор на основании собственного педагогического опыта в православном образовании представляет собственную методику православного воспитания и обучения, в частности, знакомства с явлениями русского языка и погружения в его наследие через авторские литературные сказки. Автор убеждена, что именно через слово грамотный верующий педагог, глубоко знающий историю, литературу, владеющий методами развивающего обучения, в рамках любого предмета, может и должен заниматься развитием исторической памяти, духовно-нравственным и патриотическим воспитанием.

Ключевые слова: просвещение; православное образование; гимназия «Пересвет»; русский язык; обучение через сказку; воспитание словом.

Тема моего выступления – «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание словом». Тема конкретная, поэтому я вначале обозначу возраст детей, с которыми эти практики сложились и укрепились. Это младшие школьники и дошкольники и их родители. Мой педагогический опыт – 54 года. 54 года в должности

учителя, воспитателя, директора-автора, методиста, педагога дополнительного образования. Сегодня рядом со мной, незримо для вас, но абсолютно ощутимо для меня моя мама – монахиня Глафира (София Филипповна Иванова). Буду стараться излагать наши практики коротко, хотя это очень трудно сделать, так как опыт огромный, частично поместившийся в несколько педагогических трудов и учебников.

И самой первой практикой педагогической работы с воспитанниками и учащимися я бы назвала совместную образовательно-воспитательную работу со всей семьей. Да, эта практика родилась в моей педагогической работе с юности. А достигла она самой высокой планки, когда Московское правительство в ответ на мои чаяния (конечно, изложенные в устав, проект, программу, концепции) открыло прогимназию-семью, прогимназию-лабораторию. Когда Любовь Петровна Кезина, Лариса Евгеньевна Курнешова и Вера Ивановна Лопатина (этих чиновников, но не чиновников, а сподвижников, гораздо больше) зарегистрировали наше ни на что не похожее экспериментальное учреждение, и приняли его имя «Пересвет». Когда приняли все запрошенные мной ставки, начиная с садовника до двух воспитателей на каждый класс. Да все и не опишешь. Наша государственная

**Монахиня Марина
(Бурмистрова
Лариса Валентиновна),**
*педагог дополнительного
образования в православной
школе при женском
Алексеевском монастыре,
руководитель семейного клуба
«Храм слова» (Москва),
burmistrova_1946@mail.ru*

православно ориентированная русская прогимназия начала свою довольно короткую, но очень яркую и плодотворную жизнь.

Второй практикой я бы назвала форму семейной школы – наиболее благоприятную среду-почву для развития исторической памяти.

Третья практика – начало плодотворной работы. Как можно раньше. Нельзя ждать, пока сердца наших детей зачерствеют, души иссушатся, способности иссякнут... Тогда начинать развитие исторической памяти и патриотическое воспитание поздно. И если мы начинаем его только в средней или старшей школе, то не след изумляться тому, что к призывному возрасту остается мизерный процент юношей, желающих и способных служить своему Отечеству в рядах его армии и флота.

Мы столько лет ломаем копыя по вопросу введения и увеличения часов «Основ православной культуры», «Закона Божьего», «Аскетики» (и такое я встречала в православных учреждениях), но не используем главную педагогическую практику – Слово. Именно через слово грамотный верующий педагог, глубоко знающий историю, литературу, владеющий методами развивающего обучения, в рамках любого предмета, может и должен заниматься развитием исторической памяти, духовно-нравственным и патриотическим воспитанием.

Для меня слово – самая сильная педагогическая практика, потому что:

- «Слово – это исключительная способность человека выразить гласно мысли и чувства свои; дар говорить» (В. Даль).
- «Слово есть первый признак сознательной, разумной жизни. Слово есть воссоздание внутри себя мира» (К. Аксаков).
- Господь мир создал словом. Словом Иуда предал Господа. Слово или Слово Божие, Святое Писание,

Ветхий и Новый Завет. Слово в Евангелии толкуется как Сын Божий, Истина, премудрость и сила. И Слово плоть бысть, Истина воплотилась; она же и свет.

- Словом, которым организуется человеческая жизнь, обеспечиваются развитие личности, а значит, и личное благополучие человека.

Легко сказать, возразят многие. Легко сказать – воспитывать словом. Когда-то там, в «Пересвете» у вас это легко получалось. А попробуйте сейчас, когда вокруг столько ярких и привлекательных образов. У всех телевизоры, гаджеты. Вот мамочка катит ребеночка в коляске, сама со смартфоном в руке, и ее малыш уже играет со смартфоном. Вот встретились друзья, они рядом, но очень далеко друг от друга, потому что не общаются, а переписываются. Что такое для современных детей Слово, его лексическое значение, его история, его жизнь в языке?

У современных детей нет интереса к слову. А без интереса нет и развития. А ведь, учитель – Божественная профессия, как и священник, и врач. А значит, он просто обязан исполнять свое предназначение в соответствии с Божественными Истинами. Он должен жаждать и уметь выявить таланты своего ученика и создать педагогические условия для их развития. Пока жив, пока дышит... В этом году я вернулась в замечательную православную школу при Алексеевском монастыре. Служу столько, сколько могу и во славу Божию.

И хочу вам свидетельствовать, что во второй половине прошлого века и начале нынешнего тоже были трудности, да еще какие! Тогда пятиклассники, с которыми я начала работать после получения второго высшего образования, не просто не любили, а можно сказать, ненавидели русский язык. И тогда они больше всего не любили читать и писать.

А почему? А потому, что ничего к пятому классу не умели и не понимали. А когда одна из моих учениц дала точное образное определение школьному предмету «Русский язык»: «Русский язык – это бездонный мешок с правилами», тут я задумалась не на шутку. Искала, молилась, придумывала, как увлечь детей изучением прекрасного родного языка, как показать им его целостность и богатство. И тогда родилась первая сказка о Чудесной Стране. Уже тогда мои пятиклашки увлеклись и стали сочинять вместе со мной сказки о жизни языковых явлений. Погружение в язык привело к необходимости изучения его истории. И я уже в 1988 году начала подготовку к первому Празднику славянской культуры и письменности в Москве.

А в моей жизни появился первый духовный отец, известный церковно-общественный деятель – архимандрит Иннокентий (Просвирнин), в тайной схиме схигумен Сергей. Он занимался исследованием жизни слова в славянской культуре. После его трагической кончины я собрала и издала три книги о батюшке совместно со своими друзьями и соратниками. Последняя из них вышла в конце 2023 года в издательстве Новоспасского монастыря. Уход в небесные обители отца Иннокентия и открытие прогимназии-лаборатории, православно ориентированной школы-семьи «Пересвет» произошло в июле 1994 года. Все рядом – и радостное, и печальное.

Мы работали, изобретали. Наши наработки ежегодно обсуждались на конференциях, круглых столах и симпозиумах. Там же подводились итоги и награждались победители многочисленных конкурсов творческих работ, организуемых славянским фондом России. Своими находками и идеями мы постоянно делились с учителями, учеными, общественными деятелями. С 1990 года вышло около двадцати книг, а теперь их уже и не сосчи-

тать! Книг, отражающих развитие образовательных программ Славянского фонда России. Это и публицистические сборники, и документальные разработки, и книги духовно-нравственного содержания, и учебно-методические пособия для школ. Сборники были одобрены специалистами в области филологии, педагогики и психологии, педагогами-практиками, родителями детей, обучавшихся по экспериментальным программам

Отличительная особенность этих книг в том, что в них приняли участие не только педагоги, ученые, но и учащиеся школ вместе с родителями. Уже тогда центральной идеей, сверхзадачей всего образовательного проекта фонда было духовно-нравственное и патриотическое воспитание детей. По книгам, подготовленным Славянским фондом в те годы, дети не просто изучали правила русского языка, они жили в мире «живого как жизнь» родного отечественного Слова. Погружаясь в стихию русской словесности, они сами наполнялись и возвышались ей. Так воспитывалось их национальное самосознание. Любовь к родному языку переходила в любовь к Родине и родной культуре. Так они ткали своеобразные одежды своих духовных состояний. И можно сказать, что не на словах, а на деле, исполнялась задача образования и становления истинной гражданской личности, знающей и любящей свою культуру, свой язык, свою Родину и готовой ее хранить и защищать.

Из всего проекта филологического образования Славянского фонда можно выделить подпроект «Введение в мир русского языка», центральным ядром которого является комплект «Три сказки о русском языке», имеющий цельную структуру и единые образовательные задачи. Три лингвистические сказки «Жили-были буквы», «Сказочный букварь» и «Чудесная страна Русского Языка» вводят детей в мир русских букв, звуков речи и способов обозначения их на письме; знакомят их

с особенностью жизни слова в языке. Сказочные образы и увлекательный сюжет делают непонятные для дошкольников и младших школьников лингвистические явления понятными, доступными, яркими и лично значимыми. Сказки о русском языке с успехом помогают педагогам и родителям в организации увлекательных занятий с детьми от четырех до десяти лет в школе и дома. Сказочный сюжет дает большие возможности духовно-нравственного воспитания.

В 1980–1990 годы православное воспитание пробивалось ростками к свету Истины сквозь асфальт безбожия, безверия, атеизма. В то время мы видели плоды, не только репродуктивного и дискретного обучения, но и результаты безбожного воспитания. Большинство детей были унылыми, равнодушными к учебе и всему окружающему. Только в редких православных семьях горели крохотные огонечки интереса к Божьему миру. Но тогда строго воспрещалось говорить о Боге и Его заповедях в школе. Моего духовного отца Артемия, несмотря на блестящее филологическое образование, просто удалили из школы. И вот мы с ним стали искать возможные пути образования и воспитания детей и их родителей на основании лучших отечественных традиций. И нашли их... в Священном Писании.

Уже в первом Евангелии от Матфея Господь говорил с народом притчами. *Матф. 13.3 И поучал их много притчами.* Далее в первом послании к коринфянам св. апостола Павла: *3.1.2 И я не мог говорить с вами, братия, как с духовными, но как с плотскими, как с младенцами во Христе.*

Я питал вас молоком, а не твердою пищею, ибо вы были еще не в силах, да и теперь еще не в силах...

Вот ключ к решению главной задачи духовно-нравственного воспитания: через сюжеты и облик действующих лиц в сказках и притчах.

Герои – дети, правители княжеств, явления языка помогали и сегодня помогают ученикам стать такими же добрыми, трудолюбивыми, чуткими, честными, как персонажи из сказок. Их поступки и действия вызывают у детей желание быть похожими на них. Саша и Маша стараются изо всех сил трудиться, учиться, помогать другим. И дети им подражают.

Отрицательные же «герои» – Лень, Зависть, Ашипка, приставка ВЫ, злые слова, наоборот, вызывают у детей отторжение, осуждение, желание не подражать им и не быть на них похожими, воспитывают отвращение ко греху.

Как же со мной боролись чиновники от педагогики, почуявшие опасность духовно-нравственного христианского воспитательного заряда! Мне предлагали напечатать учебники-сказки, заменив добрые сюжеты и поступки на разрушающие: ударил, стукнул, толкнул, хвастался и т. п. Они увидели опасность образования детей по Образу и Подобию Божию. На сделки с этими «радетелями» светского образования я не пошла, а продолжала писать и работать с детьми через сказки-притчи. И их, конечно, не издавали. Коллеги и родители переписывали сказки, срисовывали образы и таблицы, делали свои книги и альбомы, шили фигурки сказочных героев. А я их «оживляла», одновременно обучая детей эпистолярному жанру и общению.

Дети получали «настоящие» письма на свои адреса в конвертах с почтовыми штемпелями от человечков из Чудесной страны. Читали их, отвечали, рисовали, делились впечатлениями. Иногда, когда дети выходили из класса на перемену или в другие кабинеты, буква «залезала» к ним в портфели или «оказывались» в шкафу, на подоконнике, в цветочных горшках... Они понимали, что это игра, но с удовольствием в нее включались. Я им рассказывала про свои «встречи» с разными сказоч-

ными героями, придумывала начала разных фантастических историй. А дети писали продолжения к ним, свои рассказы и сказки. На стене висела карта чудесной страны со вставленными в нее гирляндами маленьких лампочек, и после проверки контрольных работ и диктантов эти лампочки зажигались (или нет). Дети с волнением входили в класс и радовались хорошим результатам или принимались за работу над ошибками, спасая попавших в беду жителей Чудесной страны.

Работе над ошибками на доске «мешали» Лень и Ашипка. Они «пробирались» в пустой класс на переменках, искажали слова, вставляя в них неправильные буквы. Но дети были бдительны и следили за правильностью слов на доске. Так воспитывалась орфографическая зоркость.

А я продолжала писать сказки. Постепенно оформлялся комплект из трех сказок. Каждый том-сказка этого комплекта состоит из нескольких небольших притч.

В первом томе-сказке «Жили-были буквы» помещены стихи и сказки про буквы. Живые буквы в большинстве несут заряд воспитания положительных черт личности малышей. Это доброта, трудолюбие, любовь к окружающим, к маме. Но есть и пример буквы Я, у которой на первом месте гордость, честолюбие, чванство. Она явно проигрывает образу Маяка, освещающему путь другим.

Во второй сказке «Сказочном букваре» главный герой – первоклассник Саша. Его становление происходит через общение со сказочными героями и его небесным покровителем святым воином Александром Невским. Взаимодействие мальчика со святым Александром – пример участия небесных покровителей в жизни своих подопечных. Это вызывает у детей непреодолимое желание обращаться к своим покровителям, молиться им,

узнавать о них как можно больше и сближает их с миром святых.

В третьей сказке девочка Маша узнает, что на многие неправильные поступки ее толкает отвратительная Лень. Она изо всех сил пытается с ней бороться. Встречаясь с олицетворенными, прекрасными, добрыми, трудолюбивыми жителями чудесной Страны русского языка, Маша старается быть похожей на них, поступать так, как поступают они. Она не хочет походить на Зависть, видя ее мерзость и отвратительный образ.

Через героев сказок дети призываются быть хранителями и защитниками прекрасных русских букв, слов, всех явлений языка. Они становятся их настоящими друзьями. У детей воспитываются положительные качества личности и любовь к прекрасному Божьему миру и Слову.

Таким образом через сказки-притчи, а не через назидания и прямые поучения, входя в чудесную Страну русского языка за руку со взрослым, малыши приобретают те качества личности, которые нам даны в великих Заповедях Божиих. А взрослые ведут их по пути, указанному самим Иисусом Христом и его святыми апостолами.

В моей последней авторской государственной, русской национальной прогимназии-лаборатории «Пересвет» – школе-семье – я и мои коллеги учителя-словесники работали по учебникам-сказкам. И дети вместе с родителями буквально влюбились в Слово, выходя из школы не только грамотными, но и воспитанными в лучших православных традициях.

Вот что написал наш ученик из многодетной московской семьи Мишенька Плотников в книге С. Ивановой «Зерно и плевелы»:

«Благодаря «Пересвету» я научился ценить и любить наш родной русский язык ... До сих пор я с теплотой

и любовью вспоминаю своих учителей и воспитателей. «Пересвет» – поразительная школа... Там под воздействием любви, Православия и культуры дети сами становятся добрее, мудрее и культурнее». (с. 232–233)

В этом, 2024 году сказочный трехтомник переиздан издательством Сретенского монастыря. 26 октября в кафе «Несвятые святые» прошла его презентация, подготовленная директором Славянского фонда России Кириллом Мирейским. Большой зал был полон до отказа. Участникам презентации были представлены три великолепно иллюстрированные книги «Жили-были буквы», «Сказочный букварь» и «Чудесная Страна русского языка». А я рассказала и показала присутствующим, как «ожившие» явления русского языка могут помочь дошколятам и младшим школьникам не только весело и интересно учиться, но и понять суть звуков, букв, частей речи, знаков препинания и других языковых явлений; как карта Страны русского языка дает возможность детям увидеть все разделы русского языкознания: фонетику, графику, морфологию одновременно в одной плоскости, в сходстве и различии.

Вот так у слова появились свои сказки и свой праздник. Праздник славянской культуры и письменности. Как руководитель образовательных программ, я готовила педагогическую часть дней славянской письменности и культуры. Обычно в первый день проходила большая педагогическая конференция в одном из монастырей столицы.

Педагогические форумы первых четырех лет с 1992 года собирали педагогов России, Украины и Белоруссии. Это были трудные времена. Мы обменивались опытом по возрождению культурных традиций славянских народов в контексте мировой культуры при мощном сопротивлении противников этого возрождения. Они не стеснялись никаких форм противодей-

ствия, даже запугивания. В 1993 году было совершено нападение на инициатора и вдохновителя славянского движения архимандрита Иннокентия (Просвирнина). А в 1994 году его не стало. В этом же году стреляли в лампаду на памятнике св. равноапостольным Кириллу и Мефодию, возведенном скульптором Вячеславом Клыковым на Славянской площади в центре Москвы. Но даже в такие времена ежегодно Славянский фонд России собирал педагогов на педагогические форумы.

Оказалось, что более всего этот праздник нужен детям, которые с удовольствием готовились к нему, затем их родителям, глубоко проникшимся его духовно-нравственным смыслом – идеей воспитания в детях истинного патриотизма, великого чувства Гражданина Отечества, ответственного за мир и благоденствие в своей стране и во всем мире. Нужен педагогам, для которых он стал красивым, плодотворным и радостным итогом годовой работы.

Воспитание словом доступно каждому педагогу, каждому родителю. Необходимое условие для успешной организации этой работы с детьми – чувство патриотизма у взрослых, ибо дети моментально ощущают фальшь, и тогда все самые красивые и громкие слова становятся неэффективны и даже вредны.

Главная практика всей воспитательно-образовательной работы со словом – это раскрытие смысла слов: Родина, русский язык, патриотизм, да и всех родных русских слов, ставших давно для большинства россиян шуршащими пустыми фантиками.

Формами наполнения фонетических оболочек смыслами могут быть, уроки, занятия, конференции, форумы. Когда-то четвероклассники, год работавшие совместно со своими родителями под руководством учителей заняли первое место на конференции «Образ и слово – основа отечественной культуры». Они выступ-

пили на большой международной конференции наряду с педагогами, учеными, писателями, артистами. В результате нашей годовой работы со смыслом слова «Родина» была выпущена книга в серии «Мир одного слова» «Родина».

Интересно, что слово «Родина» непосредственно и тесно связано с именем Пушкина. Замечательный русский писатель Иван Шмелев ставил в один ряд слова «Пушкин» и «Россия». Будучи в эмиграции и переживая боль тех страшных для России лет, когда рушилось и попиралось все, связанное с прошлым, в том числе и творчество Пушкина, он написал такие пророческие слова: «Его изучать будут по-другому – учиться по нем России: он для того и есть. С младенчества и до зрелых лет. Он пройдет от начальных классов до университетов. И новая наука – «О России» будет священна Пушкиным».

Мировоззренческий базис понятия «национальность» дал И.А. Ильин в работе «О национальном воспитании»: «...национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, ...и больше всего, укладом его бессознательной духовности. Покажи мне, как ты веруешь и молишься; как проявляются у тебя доброта, геройство, чувство чести и долга; как ты поешь, пляшешь и читаешь стихи; ...кто твои любимые вожди, гении и пророки, – скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын. Этот уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего и больше всего – в детстве. Воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувства лица к национальному духовному опыту...».

Все это особенно правомерно в современных условиях, когда родители детей по самым разным причинам не могут дать им достойного домашнего воспитания и образования самостоятельно.

Здесь я останавливаю свой рассказ об опыте, рожденном в государственной школе-лаборатории «Пересвет», и перехожу к тому, что получается и живет сегодня. Живет в моей второй жизни, подаренной мне Господом.

Совсем недавно я вошла в первый класс Православной частной школы при Алексеевском монастыре. Здесь меня встретили десять пар удивленных глаз. Встретились и рассыпались через пять минут. Мой сказочный факультативный урок – последний, шестой. Дети устали и занялись своими более интересными занятиями: кто-то полез под парту, кто-то стал возить машинку-трансформер, кто-то укачивал свою игрушку и пытался показать, какая она мягкая и красивая. Началась сказка. Дети почти утихли, но не совсем. Броуновское движение продолжалось в более замедленном темпе. А два глаза со всем вниманием смотрели только на меня. Это был Серафимушка Воинов. И все последующие уроки Серафимово внимание было постоянным и неизменным.

Мне на помощь пришли буквята. Я принесла в класс домик-буквинск и постепенно заселяла его все новыми жильцами. Когда я только подходила к классу, дети бежали ко мне, спрашивая: «А кто придет сегодня?». На всех столах лежали коробки с цветными карандашами и листы с нарисованными контурными домиками буквят. И все пошло своим чередом, как было когда-то в «Пересвете». Дети раскрашивали буквят в своих домиках нужным цветом, рисовали им их любимые образы слов. Мы играли, пели, читали. И я в который раз вводила первоклашек в чудесный мир русского языка. На стене появилась карта страны и правители княжеств-разделов русского языкознания. Цвет, форма, внешний вид олицетворенных языковых явлений постепенно помогал малышам осваивать их суть – внутреннее содержание. И, конечно, мы раскрывали суть «добрых слов»,

живущих у детей дома, учились рассказывать о себе и о своих святых покровителях.

А я, кроме сказочных уроков, начала вести кружок введения в риторику по маминому учебному пособию «Введение во Храм слова». Мы завели тетради «Поэтического счета», которые когда-то вела мама. Дети были маленькими, все забывали и теряли. Но я накупила тетрадей, упрямо по нескольку раз распечатывала и вклеивала в них стихи, которые мы разбирали и читали. Пришлось организовать группу родителей, дети которых ходят на кружок «Слово».

Эпиграфом к нашим занятиям стали стихи А. Ахматовой, которые выучились быстро и сразу. Этими стихами я позволю себе завершить свое крохотное выступление из своего огромного педагогического опыта:

МУЖЕСТВО

*Мы знаем, что ныне лежит на весах
И что совершается ныне.
Час мужества пробил на наших часах,
И мужество нас не покинет.*

*Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.*

*Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем
Навеки.
1942 г.*

Nun Marina

(Larisa Burmistrova),

Teacher of supplementary education at the Orthodox School of the Alexeevsky Convent;

Head of "The Temple of the Word" Family club (Moscow), burmistrova_1946@mail.ru

Spiritual and moral, and patriotic education through the word

The author, based on her pedagogical experience in Orthodox education, presents her own methodology of Orthodox upbringing and education, in particular, familiarization with the phenomena of the Russian language and immersion in its heritage through author's literary tales. The author is convinced that it is through the word that a literate believing teacher, who has a deep knowledge of history, literature, and possesses methods of developing training, within the framework of any subject, can and should be engaged in the development of historical memory, both spiritual and moral, and patriotic education.

Keywords: developing training, Orthodox education; gymnasium "Peresvet"; Russian language; teaching through a fairy tale; education by word.

Проблемы формирования ценностного эмоционального компонента в современном образовании

В современном мире образование играет ключевую роль в развитии личности подрастающего человека и формировании его гражданской идентичности. Для достижения этой цели необходимо эмоционально-ценностное отношение учащихся к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, что, в свою очередь, требует активной деятельности, способствующей ярким эмоциональным переживаниям. Статья рассматривает работу педагога с ценностным компонентом преподавания как сложный процесс целенаправленного формирования у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций. Подчеркивается необходимость переосмысления традиционных методов преподавания с акцентом на ценностно-эмоциональную составляющую образовательного процесса. В статье предложены практические рекомендации для преподавателей всех уровней.

Ключевые слова: *традиционные российские ценности; ценностный компонент образования; школа; эмоциональный компонент; подросток*

Теплова

Елена Феликсовна,

*кандидат исторических наук,
директор Центра историко-культурных исследований
религии и межкультурных отношений, доцент кафедры
культурологии, Институт
социально-гуманитарного
образования, Московский
педагогический государствен-
ный университет (Москва),
tef-mioo@mail.ru*

Важнейшие задачи современного образования – оказать решающее влияние на развитие личности подрастающего человека и поддержать у ребенка формирование российской гражданской идентичности. Это предполагает, что учащийся не только должен получить знания о природе и обществе, но также и освоить традиционные российские ценности и выработать нормы поведения, основанные на этих ценностях. Эффективное решение этих задач требует от школьника эмоционально-ценностного отношения к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, а также и выработку на их основе системы ценностных ориента-

ций, которые и становятся мотивами поведения. Достигнуть этого можно только лишь на основе активной деятельности, побуждающей яркие эмоциональные переживания у учащихся. «Такой подход позволит сформировать у учащихся целостную картину единого материального и духовного мира, передавать из поколения в поколение не только интеллектуальные, но и духовные ценности», – отмечает Л.С. Белых [1, с. 43].

Работа педагога с ценностным компонентом преподавания представляет собой сложный процесс целенаправленного формирования у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций, что предполагает и обязательное развитие эмоционально-волевой сферы ребенка. Сегодня, как и в прошлом, ценностный компонент должен лежать в основе содержания образования, а также принципов, реализуемых в процессе обучения. «Образование есть система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию), и в то же время – взаимодействия людей с предметным миром (то есть процессов деятельности человека в мире). Значит, развитие личности человека – это развитие системы «человек – мир». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало», – подчеркивает О.Н. Шумейко [7, с. 18].

Важную роль в этом процессе играет именно ценностный компонент содержания образования. Его освоение – это процесс становления и развития целостной системы представлений будущего гражданина России о мире и обществе, дающей возможность ориентироваться в окружающем социуме и взаимодействовать в нем. Именно этот компонент обеспечивает освоение ценностей и смыслов, выработанных в нашей традиционной культуре, подрастающем поколением.

Сложность в реализации ценностного компонента в образовании сегодня представляют особенности современных школьников, например, отсутствие восприятия познания как ценности, а также низкий уровень эмоциональной воспитанности. Школьники и студенты, внутренний мир которых сформировался под воздействием интернета, крайне эмоционально ограничены, а без эмоциональной составляющей восприятие ценностей чрезвычайно затруднено. «В психике людей ценность возникает вместе с появлением позитивной или негативной эмоции, соединенной с конкретным знанием, которое позволяет сделать выбор вариантов поведения или деятельности. Сказанное указывает на интегративный характер ценностей как психологических образований, включающих в свой состав когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и выступающих в неразрывном единстве этих компонентов», – считает Ж.В. Горькая [4, с. 15].

При реализации ценностного компонента в своей деятельности педагог исходит из того, что «в качестве основополагающих ценностных ориентаций в образовании рассматриваются следующие: познание, Я-ценность, Другой-ценность, ответственность, общественно-полезная деятельность» [3]. Но опыт показывает, что все эти составляющие, кроме «Я-ценности», не являются значимыми для учащихся, и именно это следует преодолеть учителю, обогатив личность ученика другими важными компонентами. Однако формирование ценностных ориентаций учащихся, системы их установок и убеждений не может происходить без эмоционального включения, оно должно строиться на взаимном сотрудничестве учителей, учащихся и их семей, на основе общей заинтересованности. Взаимодействие с родителями – еще одна существенная составляющая формирования ценностного компонента в образовании. Такое взаимодействие

необходимо еще и потому, что семейное воспитание носит всегда эмоциональный характер.

Один из разработчиков проблемного обучения, выдающийся советский и российский педагог И.Я. Лернер уделял большое внимание в обучении именно эмоционально-ценностному компоненту, который состоит из трех элементов: ценностно-смыслового, эмоционально-личностного и субъектно-волевого [5]. Это обусловлено их особой ролью в образовательном процессе и неразрывным взаимовлиянием и взаимодействием, что и подчеркивает необходимость эмоционального участия в ценностном освоении мира. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания обучения направлена на обеспечение приобретения личностью школьника субъективного опыта общения путем рефлексии, самопознания и самоопределения. Этот компонент должен быть неразрывно связан с предметным. Именно он помогает сделать изучаемый материал лично значимым, приближает учащихся к реальной жизненной ситуации, не только делает обучение интересным, но и наполняет его нравственным смыслом.

При разработке методов эмоционально-ценностного компонента учителю необходимо принимать во внимание уровни усвоения ценностей, в педагогике их выделяют четыре: первый – знания о ценностях, второй – знание и принятие ценностей как необходимость, третий – эмоционально-чувственное принятие ценности, четвертый – эмоциональное принятие и осознанность значимости ценностей. Именно этот уровень и характеризует базовую систему ценностных ориентаций личности. На этом уровне поступать вопреки усвоенной ценности становится невозможным без обесценивания человека в собственных глазах, ущемления его стремления к самоуважению. При усвоении ценностей на этом уровне у человека возникает не только желание,

но и потребность совершать поступки и действия по реализации усвоенного. Если на третьем уровне человек, сталкиваясь с нравственным выбором, поступает согласно нравственным ценностям, то на четвертом уровне он ищет, где ему можно реализовать эту ценность [2].

Этому необходимо учить современных школьников, что особенно сложно из-за психологических особенностей учащихся и низкого ценностного компонента у их родителей. Важнейшим условием передачи значимых ценностей школьникам является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний, это в полной мере касается и студентов. Учитывая специфику современных учащихся, это достаточно сложно, но тем не менее вполне возможно. «Содержательной основой эмоции являются ценности. Это обусловлено тем, что эмоции чаще всего направлены на определенный объект и связаны с выражением отношения к нему. Так нравственные эмоции напрямую связаны с нравственными ценностями, то же можно говорить об интеллектуальных и других» [6, с. 502].

Задача реализации эмоционально-ценностного компонента решается в учебном процессе различными способами. Учителями накоплен большой опыт педагогической деятельности в этом направлении. Среди методов можно назвать акцентирование эмоций и ценностей, пробуждение адекватных эмоций, эмоционально-ценностных контрастов [2]. При работе с учащимися преподавателю необходимо побудить их к осознанию ценности объекта изучения, что часто бывает сложно, поскольку у многих учеников наблюдаются трудности с адекватным эмоциональным откликом. Живя под массивным воздействием социальных сетей, современные школьники обладают весьма скудным эмоциональным опытом. Родители же часто не могут помочь своим

детям во внутреннем духовном развитии. Поэтому ведущая роль по формированию ценностного эмоционального компонента принадлежит именно педагогу: учитель должен быть не только профессионалом, но и значимой личностью для своих учеников. Только в этом случае слово учителя и его оценочные суждения будут важны для учащихся.

Известно, что современные школьники мало читают и плохо понимают нравственный подтекст литературных произведений и исторических событий. Словесное описание помогает закреплению эмоционального опыта, это один из путей воспитания чувств у детей, подростков. Беседуя с учениками о ценностном содержании учебного материала, тем самым организуя и воспитательный процесс, педагог сосредотачивает внимание на эмоциональных переживаниях, тем самым закрепляя их в сознании ребенка. Учитель должен строить процесс обучения так, чтобы передаваемое содержание пробуждало адекватные эмоциональные реакции учащихся к объекту изучения и познавательной деятельности. Особую роль здесь играет эмпатия. Проникаясь чувствами учителя или героя, ученик присваивает их для себя, связывая его с конкретным объектом или образом. Чтобы понять чувства другого, необходимо самому их пережить.

Работая с эмоциональным полем детей, необходимо руководствоваться законом выражения чувства. Смысл психической работы по выражению чувств заключается в том, чтобы сделать более ясным их содержание и тем самым закрепить во внутреннем мире. Это осуществляется благодаря образам и ценностям, которые проявляются в сознании и служат средством психического выражения чувства, именно они и позволяют понять и закрепить актуальную эмоцию. Это возможно путем пробуждения у учеников переживания значимых чувств

и осознания принятия необходимых ценностей, а значит, и введения их в систему ценностных ориентаций личности. Поэтому важным условием формирования ценностно-эмоционального компонента в современном образовании является профессионализм педагога, его отношение к своей деятельности, как к служению. Умение пробудить чувства ученика опирается на духовный мир самого педагога. «Эмоционально-ценностный компонент должен найти отражение в содержании педагогического образования на всех уровнях его проектирования» [6, с. 501].

Учитывая психологические особенности современных учащихся, в формировании ценностного эмоционального компонента преподавателям могут помочь различные приемы, хорошо воспринимаемые представителями поколений Z и «Альфа». Это прежде всего создание психоролевых ситуаций, таких, как игры и драматизация; создание соревновательных ситуаций (конкурсы, олимпиады, турниры); создание ситуаций успеха. Работая с применением данных методик, учителю стоит учитывать и тот факт, что многие школьники, хорошо принимая условия соревновательности, весьма болезненно воспринимают ситуацию собственного неуспеха, тяжело переносят проигрыш или снижение собственного рейтинга.

Кроме психолого-педагогических особенностей современных учащихся, можно выделить и еще другие проблемы формирования ценностного эмоционального компонента в образовании, такие, как слабый ценностный компонент у родителей, что ярко проявляется в высокой значимости интернета и отрицании опыта предыдущих поколений. Также следует назвать низкую

мотивацию к учебной деятельности и очевидное противоречие ценностно-эмоционального компонента образования преобладающим ценностям социума.

Реализация ценностного эмоционального компонента возможна в образовании только при постоянном взаимодействии творчески работающего педагога с семьями обучающихся. Именно в этих условиях у подрастающего поколения будет формироваться целостная система представлений о мире и о себе, и именно в них осуществляется духовное становление личности гражданина России.

Литература:

1. *Белых Л.С.* Значение эмоционально-ценностного компонента в структуре учебной деятельности // Научно-образовательный журнал: Образовательный альманах. 2019. № 9 (23). С. 43–44.
2. *Быкова Е.В., Харченко А.В., Драчкова Т.В.* Эмоционально-ценностный компонент содержания обучения // Открытый урок. Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/662428> (дата обращения: 18.12.2024).
3. *Васильева О.Ф.* Роль педагога в формировании личности школьника // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 18.03. 2016. URL: <https://nsportal.ru/shkola/klassnoe-rukovodstvo/library/2016/03/18/rol-pedagoga-v-formirovanii-lichnosti-shkolnika> (дата обращения: 17.12.2024).
4. *Горькая Ж.В.* Психология ценностей: учебное пособие. Самара: Самарский университет, 2014. 92 с.
5. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
6. *Маслова Т.А.* Эмоционально-ценностный компонент в профессиональной подготовке будущего учителя // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 4. С. 501–508.
7. *Шумейко О.Н.* Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII международной научной конференции. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: Асгарад, 2016. С. 18–20.

Elena Teplova,

PhD in History, Associate Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Director of the Center for Historical and Cultural Studies of Religion and Inter-civilization Relations, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), tef-mioo@mail.ru

Problems of formation of value emotional component in modern education

In the modern world, education plays a key role in the development of the personality of a growing person and the formation of his/her civic identity. To achieve this goal, it is necessary for students to have an emotional and valuable attitude to the worldview and moral concepts being learned, that, in turn, requires active work at promoting vivid emotional experiences. The article considers the teacher's work with the value component in education as a complex process of purposeful formation of students' system of value orientations significant for the individual and society. The article emphasizes the need to rethink traditional teaching methods with a focus on the value-emotional component of the educational process. The article offers practical recommendations for pedagogues of all levels.

Keywords: traditional Russian values; value component of education; school; emotional component; teenager

Альфия Иоргачева

Воспитание культуры межнационального общения на уроках литературы в билингвальной среде Республики Татарстан

Сравнение методики преподавания словесности в русской и билингвальной школе позволяет сделать вывод, что преподавание литературы среди детей, для которых русский язык не является родным, гораздо сложнее. На основе своей масштабной педагогической практики автор выработала собственный подход к процессу формирования культуры межнационального общения через изучение литератур народов, населяющих Россию и ближайшие зарубежные страны.

Ключевые слова: литература народов России; литература в школе; идентичность; ценностный подход; культура межнационального общения; сравнительный анализ; «Хаджи-Мурат».

Сравнение методики преподавания словесности в русской и билингвальной школе позволяет сделать вывод, что преподавание литературы среди детей, для которых русский язык не является родным, гораздо сложнее.

Четверть века я преподаю русский язык и литературу в Республике Татарстан. В 1998 году из шахтерского поселка на Урале мы переехали в поселок Кукмор, где я сначала работала в татарской гимназии, а потом в средней школе села Манзарас. Опыт показывает, что о многих предметах быта, элементах одежды, обычаях других народов дети в нашей республике часто не знали. Поэтому и на уроках русского языка, и на уроках литературы приходилось не просто читать тексты, но и объяснять значения вроде бы известных слов и выражений.

Иоргачева**Альфия Табрисовна,**

*учитель русского языка
и литературы высшей
квалификационной категории
МБОУ «СОШ им. С.А. Ахтямова
с. Манзарас» (с. Манзарас,
Кукморский район Республики
Татарстан), tushica@mail.ru*

Если в уральской школе мы довольно неплохо знали творчество Расула Гамзатова, Мустая Карима, Саломеи Нерис, Тараса Шевченко, то в татарской школе на произведения этих поэтов почти не выделялось часов, а если и выделялось, то обзорно. Такое изучение, по моему мнению, не приносит никакой пользы. Поэтому я пришла к выводу, что в билингвальной школе нужно уделить особое внимание изучению литератур народов, населяющих Россию и ближайшие зарубежные страны.

Эффективнее всего начать со сравнения обычаев коренного населения Татарстана и мусульманских стран. С развитием навыков аналитического мышления и сравнительного анализа происходит процесс формирования культуры межнационального общения. Учащиеся на примерах из литературы получают представление о социальных нормах и правилах межличностных отношений в многоконфессиональном обществе, что, в свою очередь, формирует интерес к истории народов России и других стран, во всяком случае создает предпосылки поиска информации об исторических событиях в соответствующих источниках.

Дмитрий Сергеевич Лихачев писал: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь?

Она начинается с малого: с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре».

В этих словах, как я думаю, есть подсказка для учителя: начни с изучения того, что близко и знакомо ребенку с малых лет. Поэтому при изучении рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» я начала расспра-

шивать ребят о том, как живут их родственники в деревнях, когда они ходят на молитву в мечеть, каковы отношения между старшими и младшими, как принимают гостей, как хоронят умерших. И только потом мы начинали читать текст, анализировать поведение героев.

Например, при описании похорон соплеменника дети-татары обратили внимание на сходство обряда, который передан был от лица Жилина: *«Завернули мертвого в полотно, без гроба, вынесли под чинары за деревню, положили на траву. Пришел мулла, собрались старики, полотенцами повязали шапки, разулись, сели рядом на пятки перед мертвым... все встали, подняли мертвого на руки, понесли. Принесли к яме. Яма вырыта не простая, а подкопана под землю, как подвал. Взяли мертвого под мышки, да под лытки, перегнули, спустили полегонечку, подсунули сидья под землю, заправили ему руки на живот...»*.

Ребята очень подробно рассказали, почему именно так хоронят мусульман и легко ответили на вопрос, почему горцы с большим уважением относились к Л.Н. Толстому: «Потому что писатель точно описывал обряды, не насмеялся, уважал местные обычаи». На вопрос о том, почему в отношениях Жилина и Дины проявилась душевная близость, ребята сказали, что они оба – добрые, трудолюбивые, милосердные люди, что Жилин жалел Дину и делал для нее кукол, а Дина, жалея Жилина, подкармливала его молоком и лепешками. Таким образом, в процессе наблюдения и сравнения школьники пришли к выводу, что и среди русских, и среди мусульман много хороших людей. Если уважать местные обычаи и традиции, то народы могут жить мирно, без войны.

В старших классах при изучении, например, повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», я начала урок со слов великого Николая Рериха: «Россия – не единая раса, и в этом ее сила. Россия – это объединение рас, объеди-

нение народов, говорящих на ста сорока языках, это свободная соборность, единство в разности, полихромия, полифония». Старшеклассники, объясняя значение этих слов, приходят к выводу, что если мы увидим общность нравственных начал у народов, населяющих Россию, если будем знать, чем живут люди на севере и на юге нашей страны, то сможем воспитать в себе уважение к различным обычаям и традициям. Исследуя религиозные обряды горцев, ученики составляют таблицу о межнациональном общении между героями в повести «Хаджи-Мурат». Сравнивая поведение царя, генералов, офицеров и рядовых солдат, ученики приходят к выводу, что простые люди более готовы к диалогу, чем аристократы, для которых война часто становится поводом для получения очередного чина. Анализируя эпизоды сражений, старшеклассники понимают, что участники войны расплачивались не только своей жизнью, но и судьбой своих родных людей:

*Война не сказка об Иване,
И мы ее не золотим.
Звериный лик завоеванья
Дан Лермонтовым и Толстым...
Б. Пастернак*

Анализируя текст произведения, ребята находили в повести слова, подтверждающие их точку зрения:

«Всякому народу свой обычай хорош».

«Садо считал своим долгом защищать гостя-кунака, хотя бы это стоило ему жизни, и он радовался на себя, гордился собой за то, что поступает так, как должно».

«Все в горах знают Хаджи-Мурата, как он русских свиней бил».

Панов: «А то ведь эти гололобые – ловкачи».

Авдеев: «А какие эти, братец ты мой, гололобые ребята хорошие».

Никитин: «Как же, хорошие, попадись ему только один на один, он тебе требуху выпустит».

«Не понравились русские? – Не понравились».

Гамзало «...испытывал непреодолимое отвращение, презрение, гадливость и ненависть ко всем русским».

В ходе беседы ученики отвечали на вопросы:

Что заставляет человека стать жестоким: религия, национальность, власть, личные обстоятельства?

Для чего Хаджи-Мурату нужна власть?

На кого похож Хаджи-Мурат? Чем?

Почему Л.Н. Толстой сравнивает Николая I и Хаджи-Мурата?

Кем бы мог стать Хаджи-Мурат, если бы не было войны? Чем для него стала война?

Почему Хаджи-Мурат вызывает симпатии у читателей?

Каковы, по вашему мнению, причины возникновения войн?

Каково ваше отношение к войне? Приводит ли она к славе? Только ли жизнью расплачиваются участники войны?

Можно ли сказать, что Л.Н. Толстой дает точную оценку действиям горцев и русских? Является ли эта повесть своеобразным предупреждением нам, потомкам?

Заканчивая изучение повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», я предлагаю ребятам прочитать небольшой очерк и сделать свои выводы.

«На днях исполнилось 90 лет Государственному музею Льва Толстого.

С особенным интересом ждали приезда директора музея Толстого из станицы Старогладская, что на левом берегу Терека.

Он приехал. Оказался молодым чеченцем. Одним из тех, кого упорно останавливают милиционеры на улицах столицы.

Хусайн Загибов был краток. Все сошлись на том, что его речь была самой яркой и по-толстовски пронзительной.

Он сказал:

– Чечня – в руинах. Все уничтожено и разграблено. Один музей Толстого в неприкосновенности.

Вот и вся речь.

Заговорили о Хаджи-Мурате, и тогда Хусайн резко прервал беседу горьким восклицанием:

– Хаджи-Мурату просто повезло, что он попался на слух Толстому. Он был одним из многих. Другим не повезло.

А еще директор заметил, что через музей проходили и федералы, и боевики. Различий в реакции он не заметил. Люди просто становятся людьми.

На торжества по случаю юбилея Хусайн не остался.

– Болит сердце о Толстом, – сказал он. И уехал в Чечню».

Учащиеся самостоятельно должны прийти к мысли, что добро не может насаждаться насильно; что общий язык между собой могут найти в первую очередь люди простые, не обремененные властью и богатством; что религия не разъединяет людей, а наоборот, объединяет; что каждая национальность бесценна и неповторима; что в каждом из нас должна быть развита культура межнационального общения. При этом учитель должен понимать, что проведение подобного урока может привести к неожиданным результатам, так как обязательным условием проведения урока является самостоятельность суждений старшеклассников и отсутствие любого давления на школьника.

Обобщая вышесказанное, хочу отметить, что в билингвальной школе на уроках литературы нужно шире представлять художественные произведения, в которых отражены духовные основы того или иного народа, причем больше внимания нужно уделять не литературоведческим терминам, а вдумчивому чтению произведений.

Школьники с успехом воспринимают текст, если в нем фигурируют знакомые реалии, если произведение насыщено событиями, фактами, позволяющими провести аналогии с современностью. Нужно включать в программу произведения, отражающие языковое межэтническое разнообразие России и стран Европы, Азии, Америки, причем выделять на их изучение гораздо больше времени, нежели дается сейчас. С учетом воспитательного потенциала этих произведений можно повысить самосознание учащихся как личностей, несущих в себе культурные ценности своего народа, воспитать их как граждан великой страны, гордящейся своим литературным наследием.

Alfiya Iorgacheva,

Teacher of Russian language and literature of the highest qualification category, "S.A. Akhtyamov Secondary School of Manzaras village"
(Manzaras village, Kukmorsky district, Republic of Tatarstan),
mushica@mail.ru

Developing the culture of interethnic communication at literature lessons in bilingual environment of the Republic of Tatarstan

Comparison of methods of teaching literature in Russian and bilingual schools allows us to conclude that teaching literature to children whose native language is not Russian is much more difficult. On the basis of her large-scale pedagogical practice the author has developed her own approach to the process of developing the culture of interethnic communication through the study of literature of the peoples living in Russia and in the nearest foreign countries.

Keywords: literature of the peoples of Russia; literature at school; identity; value approach; culture of interethnic communication; comparative analysis; "Khadzhi-Murat".

ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Анна Шевцова

DOI 10.37492/ETNO.2025.76.2.016

Новогодние традиции 1960–1980-х годов в воспоминаниях современников

Праздничная культура и традиции неизменно пользуются вниманием этнологов, антропологов, историков повседневности. Данный материал стал итогом практического задания будущих учителей истории, которые интервьюировали собственных родственников (в основном старшего поколения) о традициях встречи Нового года. Предметом рефлексии участников публикации стали общие и специфические черты одного из самых любимых праздников россиян всех поколений из разных регионов страны, а также особенности такого ускользающего исторического источника, как воспоминания очевидцев.

Ключевые слова: *празднование Нового года; история повседневности; советские традиции; семейный праздник; устная история.*

Шевцова

Анна Александровна,

*доктор исторических наук,
профессор кафедры ЮНЕСКО
«Международное
(поликультурное) образование
и интеграция мигрантов»,
заместитель декана
факультета регионоведения
и этнокультурного образования,
Институт социально-
гуманитарного образования
МПГУ (Москва), ash@inbox.ru*

Интервьюеры:

Антонова

Виктория Евгеньевна,
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

Изучение традиций и трансформаций советской праздничной культуры, в том числе новогоднего цикла, – достаточно популярное направление истории и антропологии повседневности. Исследования, посвященные новогодней елке или новогодним игрушкам со спецификой их провинциального бытования в праздничной культуре недавнего прошлого, окрашенные ностальгическим отсветом личных воспоминаний, выдерживают множество переизданий [4; 9].

Интереснейшее исследование трансформации культурного содержания и символического выражения празднования Нового года в контексте

Бецко

Валерия Олеговна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Бородина

Анна Станиславовна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Водичева

Таисия Максимовна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Гейнц

Дмитрий Денисович,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Горюнов

Владимир Андреевич,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Громова

Валентина Юлиевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Дермелев

Даниил Алексеевич,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Дианова

Анна Сергеевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Долгова

Валерия Валерьевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

сложного взаимодействия дореволюционных городских традиций и влияния советского праздничного проекта было предпринято Б.В. Куприяновым и А.А. Прохоровой [5] на основе широкого круга источников, в том числе значительного количества нарративных интервью. Эти же авторы анализируют официальный контекст новогодних праздников и историографию вопроса, включая методологические ключи к пониманию метаморфоз празднования Нового года в СССР по известной книге А.В. Юрчака [12]: «прежде всего это положение о том, в середине 1960-х годов произошла своего рода «дистилляция советского авторитетного дискурса», когда значения этого дискурса можно было «наделять смыслами из своего собственного мира» [5, с. 179].

Притягательность темы новогоднего праздничного цикла очевидна и с точки зрения информантов, в качестве которых выступили родственники 1946–1980 г.р. студентов-первокурсников, обучающихся по направлению «История и воспитательная работа» в ИСГО МПГУ. Так, рефрен многих интервью, – «с удовольствием окунулись в детство» (ПМА 34); «Это было замечательное время, очень хочется вернуться в ту пору, на самом деле!» (ПМА 6); «почти в каждой семье этот Новый год был, ну, самым-самым лучшим праздником из праздников» (ПМА 40).

Дорофеева

Екатерина Васильевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Жучкова

Юлия Алексеевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Зайцев

Александр Кириллович,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Зинченко

Роман Сергеевич,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Игнатенко

Арина Артемовна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Детский и семейный контекст праздника, процесс подготовки к нему, специфические семейные традиции и стали предметом рефлексии в рамках обсуждения домашнего задания по дисциплине «Источниковедение и методы исторического исследования».

Хорошо сидим

Выходным днем новогодний праздник 1 января стал только в 1948 году (указ Президиума ВС СССР датирован 23.12.1947), впрочем, с 1897 по 1917 год 1 января тоже был нерабочим [2, с. 57]. Переносов праздничных дней еще не существовало, так что если 31 декабря приходилось на выходные, это было большим счастьем для хозяек, успевавших приготовить праздничный стол «до горизонта» с обилием разнообразных блюд. Деликатесы (колбасы, особенно копченые, шпроты, зеленый горошек, консервированную печень трески, птицу, если позволяли средства – икру и т. д.) «доставали» и запасали заранее – иногда за месяц, радовались праздничным продуктовым заказам, то есть наборам продуктов, продаваемых на предприятиях и ведомствах. Эти сокровища хранили, оберегая от прожорливых домашних, именно отсюда современный мем: «Не трогай, это на Новый год».

«Новый год всегда был особенным праздником для нашей семьи, мы гото-

**Ильина
Валерия Павловна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Истомин
Глеб Андреевич,**
*студент ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Кондратьева
Ирина Игоревна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Леутина
Дарья Витальевна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Макаренкова
Екатерина Сергеевна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Миронов
Даниил Геннадьевич,**
*студент ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Разумов
Александр Юрьевич,**
*студент ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Реуцкая
Юлия Валерьевна,**
*студент ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Самохина
Влада Алексеевна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

вилились к этому празднику с большим трепетом и радостью, – вспоминает Лидия Геннадьевна Долгова. – За несколько дней до Нового года мы начинали уборку в доме, потому что очень важно встретить Новый год в чистом доме, в порядке. 31 декабря также было принято ходить в гости к родственникам, угощая друг друга. У нас также в традицию входит собираться всей семьей за столом, где в середине стола сидел наш папа и старшие родственники» (ПМА 22).

Создать праздничную атмосферу помогало совместное приготовление блюд: «Дети обожали делать салаты и печь печенье. В разгар приготовления в кухне раздавался смех, и иногда мы даже устраивали небольшие конкурсы на лучшее угощение» (ПМА 15); «эту атмосферу ведь ни с чем не сравнить, как мы все вместе суетимся, готовим вместе что-то, дом вычищаем» (ПМА 8).

Сервировка праздничного стола могла включать не только хрусталь и фарфоровые сервизы, которые обычно хранились в серванте и для повседневного приема пищи не использовались, но и особый декор блюд.

Было принято приезжать в гости с ночевкой: «Мы проводили Новый год в кругу семьи, собираясь в бабушкиной квартире, где всегда было тепло и уютно» (ПМА 16). На следующий день

Спирина

Ксения Андреевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Суворов

Кирилл Павлович,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Сырова

Дарья Андреевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

Федосимов

Максим Леонидович,
студент ИСГО МПГУ
(Москва)

Шегурова

Ангелина Николаевна,
студентка ИСГО МПГУ
(Москва)

все доедали деликатесы первого дня [1, с. 459], при этом теснота зачастую еще коммунального быта и отсутствие спальных мест гостей, да и хозяев не смущали – могли постелить на полу, в кухне, даже в ванной [8].

Участники интервью подчеркивали, что Новый год – праздник, объединяющий людей независимо от возраста или национальности: «в Казахстане зима – это настоящая зима, снега, морозы. Независимо от мороза мы праздновали, потому что привыкли. Даже если буран был на Новый год, это была такая радость, потому что все равно все люди веселись вместе и дружно. Несмотря на погоду во дворе накрывались большие столы и все соседи разных национальностей (казахи, русские, немцы) праздновали вместе. По-Казахски Дед Мороз – Аяз Ата, но мы редко его так называли, например, в играх. А так вообще для всех был Дед Мороз. Это был Советский Союз, все разговаривали на русском языке, все песни пели и фильмы смотрели новогодние. Это все было наше общее и наша общая радость» (ПМА 32). Задолго до праздника во все концы Союза летели поздравительные открытки: «Моя мама отправляла по всей стране новогодние открытки, это была ее ежегодная традиция» (ПМА 13). В середине – конце 1980-х обязанностью (и не сказать, чтобы любимой) одного из авто-

ров данной статьи было подписать новогодние открытки всем родственникам и знакомым, которые потом отправлялись от Дальнего Востока до Казахстана и Ростовской области.

У тех сельчан, кто мог это себе позволить, «Традиция была к праздникам колоть или резать поросенка. Всей семьей готовили свою колбаску, лепили пельмени. Причем несколько пельменей делались с сюрпризом. Внутрь ложили монетку. Кому такой пельмень попадется, того в следующий год ждет благополучие. Обязательно готовили печенку после того, как зарежут поросенка. Приглашали родню, соседей, угощали щедро, бескорыстно. И это считалось, что на следующий год Бог наградит хозяев здоровьем и поможет пополнить хозяйство» (ПМА 35).

Традиции гостевания упоминаются многими респондентами: «Сидели потом, разговаривали наши родители с бабушками и дедушками, вспоминали разные случаи с друзьями, с родственниками, войну, какие-то события политические... Вот так было всегда, на все праздники обычно ходили завтракать к своим пожилым родителям. Наши родители, брали с собой нас, детей. Это было почетно так и уважительно, всегда сходить» (ПМА 24).

У горожан «31 декабря вся коммунальная квартира в суматохе готовилась встречать праздник. Каждый ее

**Щипунова
Виктория Алексеевна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

**Янгильдина
Яна Артемовна,**
*студентка ИСГО МПГУ
(Москва)*

житель старался приготовить лучшее блюдо, чтобы впоследствии оно оказалось на общем праздничном столе. Новый год всегда объединял всех жителей большой коммунальной квартиры. Главной традицией на празднике было поднимать тост за то, чтобы больше никогда не было войны!» (ПМА 19). Бабушка и дедушка одного из интервьюеров, родившиеся в первое послевоенное десятилетие, и по сей день с 31 на 1 обязательно поднимают тост за мирное небо над головой и за скорейшую победу нашей страны (ПМА 18, ПМА 19).

Оливье и холодец

Все респонденты, вспоминая празднование Нового года, обязательно упоминали застолье – этот гвоздь программы любых праздников, «поэтому говорили не «отпразднуем», а «посидим» [1, с. 460]. «Мы, как обычно, наряжали елку. Собирались дружным столом, мама моя, прабабушка твоя очень любила каждый год под Новый Год готовить свинину, тушеную в овощах, до сих пор помню, как вкусно это было!» (ПМА 29). «Стол ... был накрыт разными вкусностями: салатами, мясными блюдами, фруктами. И, конечно же, оливье» (ПМА 30).

Меню праздничного стола определялось не только достатком, но и возможностями семьи «достать» те или иные продукты. «У нас был не очень богатый стол, но поскольку праздновали несколько семей вместе, стол был большой. Моя бабушка, твоя прапрабабушка, готовила очень вкусные блюда: пусть это были простые салатики и картошка, но она была приготовлена с любовью, от этого становилось все очень-очень вкусным» (ПМА 6). «Мама всегда пекла ведро пирогов! С начинками разными. Ну, конечно, нас же четырнадцать человек собиралось!» (ПМА 1).

«К нам приходили гости. Ну, всегда готовили хорошие блюда: и картошку с мясом делали, и холодец, и... Ну, деревня была, сынок, и капуста квашенная, да и огурцы соленые, и яйца. И все у нас было. Готовили очень хороший стол, и молоко, молочные продукты. Мы жили не бедно. У нас отец работал на тракторе, и деньги у них всегда были. Так что и сладости всегда были» (ПМА 23). «В духовке запекали курицу, готовили сельдь под шубой, оливье, покупали мандарины, конфеты, холодец варили, блинчики пекли. Моя традиция – это фирменный торт «Птичье молоко». Я всегда его пеку, лет тридцать уже точно» (ПМА 38). «На новогоднем столе всегда было много блюд. Каждый год мы готовили салат «оливье» с вареной колбасой и зеленым горошком. Я старалась готовить блинчики с грибами, которые все обожали. А также мы делали холодец – он всегда был гордостью нашей кухни. Кроме того, мы запекали курицу с картошкой. На десерт – домашние пироги с яблоками и черникой. И, конечно, были разные сладости: конфеты и печенье, испеченное заранее» (ПМА 15). «Перед новым годом мы разделявали холодец всем семейством, кто-то разделявал, а мы лично с братом всегда ели (обгладывали) кости» (ПМА 27).

Еда, как отмечали многие, могла быть непритязательной: «Обязательно был винегрет, где была квашеная капуста, свекла, зеленый горошек (если могли достать), картофель и все это сдабривалось растительным маслом. Обязательно стояла селедочка, сверху посыпанная луком и растительным маслом, отварная картошка, посыпанная укропчиком. Бабушка очень хорошо пекла, и к Новому году она готовила хворост, подавала его на красивой вазе, сверху посыпала сахарной пудрой и мы, ребятишки, подворовывали хворост у бабушки» (ПМА 33).

«Сколько себя помню, всегда родители собирались с соседями, с родственниками собирались у кого-нибудь

одного в доме на этот праздник, приносили приготовленную уже дома еду. Приносили в основном винегрет, холодец, селедку, картошку вареную... Мяса как такового, колбасы не было, можно сказать... Кисель бабушки наши варили из сухофруктов или из молока, ставили на подоконники, он застывал в тарелках и как деликатес потом подавался на стол. Ходили обычно наши родители с нами утром к своим родителям... Бабушки нас угощали киселем, блины делали, вареники с творогом, холодец, винегрет – это были основные праздничные блюда в то время. Мясо... я, честно, даже не помню, чтобы мы ели где-то мясо на празднике; может, оно и было, но почему-то мне не запомнилось» (ПМА 24).

Хулпу, бешбармак и гусь с яблоками

Своя специфика отличала застолье в национальных республиках. Информатор, которая провела все детство в Казани, а потом переехавшая в родной Липецк, вспоминала, «как сложно было перестраиваться с нашего «Деда Мороза» – Кыш Бабая, на традиционного русского» (ПМА 4). Новый год «всегда отмечали дома, только потом можно было отправиться к гостям с чакчаком в руках, символ гостеприимства все-таки. Но разницы особой не было, только если в блюдах, а так все классически: мы с братом ждали конфеты, готовили губадию – это круглый пирог с начинкой из риса, и урама – это хворост, а в России, непосредственно, уже перешли на оливье и винегреты» (ПМА 4).

Респондентка, всю жизнь прожившая в Чувашии, отмечает, что «самое интересное – это наши традиционные блюда, которые мы готовим, вперемешку с разными блюдами русской кухни. В канун Нового года мы готовили множество блюд, среди которых были хулпу – пирог со свининой и картофелем, хуран кукли – блюдо, похожее на вареники, и самое главное, наверное, это

шартан – что-то похожее на колбасу, а также различные салаты: сельдь под шубой, салат с ананасами и грецкими орехами» (ПМА 22).

В Казахской ССР «был традиционный салат оливье, морковка по-корейски, основное блюдо у нас был бешбармак. Его делали на любые праздники, на Новый год он был обязателен. Была еще баранина, вареная на огне. На улице во дворе ставили казан большой и всем двором готовили эту баранину. Это был праздник души, сердца и живота. Также обязательно на праздничном столе были баурсаки – это такие пышки как бы в карамели. И было очень много казахских сладостей, сделанных своими руками из верблюжьего и конского молока» (ПМА 32).

Региональная специфика чувствовалась и в гостинцах: «А еще в нашей семье традицией был приезд на эти праздники тети из Тулы. Мы ее ждали с нетерпением. Она привозила два чемодана с гостинцами. В одном чемодане были тульские пряники, а в другом – ванильные сухари и сушки» (ПМА 35).

Пировали в Новый год за большим, часто раскладным столом. «Стол был большим, он раздвигался в зале. Ну из напитков для взрослых было самодельное вино, моя мама умела делать его из нашего винограда, которого была целая куча в саду, а для нас детей были компоты. Из еды были пельмени, в их приготовлении участвовали мы и наша мама, и мама пекла очень много пирогов и плюшек, всяких схватышков, также были разные запеканки: из картофеля, из каши, из тыквы, из яблока, и из ягод лесных. На столе еще была рыба, не сверхъестественная, конечно, а та, что была в магазине, ту и брали. Обязательно были солености! Из сладкого были вот как раз пироги, конфеты и магазинское печенье, но его как-то особо не ели, потому что предпочтение отдавали маминым пирогам» (ПМА 40). У детей

часто был отдельный стол, «со взрослыми их не сажали» (ПМА 31); но в целом респонденты отмечают существенные послабления распорядка дня ребенка в новогоднюю ночь. В конце 1990-х на стол могли подать «вкуснейшее запеченное мясо и копченую рыбу, салаты мы не особо делали, а вот картошку во всех ее проявлениях – обязательно» (ПМА 8).

Впрочем, «пир горой» как ключевая традиция российского Нового года, жив и процветает и в наши дни: «У нас каждый год существует такая традиция – подавать что-нибудь запеченное к столу: в 2024-м это была утка, в 2023-м – перепела, а сейчас будет гусь с яблоками» (ПМА 17). Среди традиционных блюд, устойчиво бытующих на новогоднем столе, называются домашние салаты «оливье», «мимоза», селедка под шубой, холодец и бутерброды с икрой, а также салат «Гнездо глухаря» с говядиной, «его рецепт знает каждый взрослый член семьи» (ПМА 24). Лишь в одном интервью респондентка упомянула, что обязательно уточняет в интернете, «что любит символ года [по восточному календарю] – обязательно смотрю, что можно, а что нельзя готовить на праздник» (ПМА 10).

А что по телевизору?

В 1960-е еще одним «гостем» на праздничном семейном застолье стал телевизор. «Елку наряжали, собирались всей семьей, родственники приезжали... Посидим, поговорим, телевизор потом ближе к полуночи включали, бой курантов слушали» (ПМА 37). До этого времени «в двенадцать слушали речь кого-то из правительства по старому, еще довоенному приемнику. Я даже один раз слышала Сталина!» (ПМА 1).

Именно шестидесятые ознаменовались бурным ростом телевидения, хотя регулярные телепередачи

из Москвы начались еще в 1951-м, вот только телевизоры еще были редкостью, а качество трансляции оставляло желать лучшего. Одной из любимых передач советского телезрителя стало «Телевизионное кафе», вышедшее на экраны в апреле 1962 года. Вскоре передача называлась уже «На огонек», потом – «На голубой огонек» (имелось в виду голубоватое свечение черных телеэкранов), и, наконец, – «Голубой огонек» [2]. В новогоднюю ночь «На голубой огонек» впервые показали 31 декабря 1962-го, и с тех пор это стало традицией. Непринужденную праздничную атмосферу подчеркивали серпантин, нарядная елка с игрушками и снежинками, хлопушки с конфетти, советское шампанское, множество песенных, танцевальных номеров, юмористические скетчи и конференсы. Передача начиналась до полуночи и продолжалась после боя курантов. Один из респондентов вспоминал, как «вместе с семьей мы смотрели «Голубой огонек» на старом телевизоре с лупой на экране» (ПМА 11), то есть на телевизоре марки КВН.

Согласно «Правде» [11], 31 декабря 1962 г. вещание первой программы начиналось в 14:25 приглашением на праздничную программу, в 14:30 транслировались «Чудесные приключения Пети Ниточкина в новогоднюю ночь», в 15:00 – новый детский киножурнал «Светлячок» и мультфильм «Мирко-невидимка», в 15:30 – «Ждем вас на елку», в 16:35 – «Добрые дела 1962-го». Выступление журналистов, в 17:00 – кинокомедия «Семь нянек», в 18:00 – спектакль Московского театра драмы и комедии «Факир на час», в 21:20 – премьера телевизионного фильма «Как рождается тост», в 22:00 – выпуск новостей, в 22:15 – новогодний выпуск «На голубой огонек» – «Провожаем год минувший», в 00:05 – «Здравствуй, 1963-й!». Зрителей ждали новогод-

ние тосты, первые встречи с любимыми артистами, киноэкран «Голубого огонька» и приветствия друзей.

Альтернативой был просмотр второй телепрограммы: 18:40 – Московские новости. Новогодний выпуск, 19:00 – «На льду – фигуристы», 19:45 – художественный фильм «Флориан» (чехословацкая комедия 1961 г.), 21:15 – мультфильмы для взрослых [11].

А вот традиция ежегодного новогоднего телеобращения главы государства к советскому народу появилась позднее, ее родоначальником выступил Леонид Ильич Брежнев в 1970 г. [2, с. 57–58].

Первое знакомство с телевизором производило неизгладимое впечатление: «Помню, как папа привез нам телевизор, первый наш, перед самым праздником. Мы с братом тогда обомлели! Поставили его в уголок, он маленький был, но для нас это лучший подарок был: круче всяких конфет и игрушек. Год был примерно 1973–1974-й» (ПМА 4).

И через три десятилетия телевизор оставался верным спутником новогодних семейных посиделок: «Вечером 31-го мы все собирались вместе, наряженные в праздничные одежды. Папа включал телевизор, и мы смотрели «Голубой огонек» или другие новогодние передачи» (ПМА 30). «По телевизору мы обязательно смотрели «Голубой огонек», он был всегда очень интересным и разнообразным, не то что в последние годы. Еще вспомнила отличие тех новогодних «Голубых огоньков» от теперешних – тогда обязательно чествовали героев труда, ударников, космонавтов – интересно было, правда» (ПМА 31).

Но, помимо передаваемого боя кремлевских курантов, ни в одном из интервью телевизор в самую новогоднюю ночь не фигурировал как что-то обязательное, без чего нельзя обойтись, гораздо важнее – семейное единение, общение, тепло. «В полночь мы собирались

у елки, обнимая друг друга и поздравляя с наступившим годом. Я всегда говорила детям, что самое важное — быть вместе и делиться счастьем» (ПМА 15).

А вот традиция совместного просмотра любимых фильмов, например, в процессе подготовки новогоднего застолья или украшения елки, упоминается часто: «В сам Новый год к нам всегда приезжали наши родственники, мы собирались за столом большой дружной семьей, под бой курантов загадывали желания, писали их на бумажках, а потом сжигали, смотрели вместе любимые фильмы, общались, вспоминали теплые моменты уходящего года» (ПМА 7); «включаю себе какой-нибудь новогодний фильм и создаю себе новогоднюю атмосферу» (ПМА 10).

Самые новогодние фильмы — «Иван Васильевич меняет профессию» (ПМА 3), «ну и разумеется, «Карнавальная ночь», в потом уже и «Ирония судьбы» из года в год... все как обычно, но смотрели с удовольствием» (ПМА 31). Фильм Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром» мама одной из респонденток «всегда любила смотреть в Новый год». Для нее самой в детстве «праздничное настроение создавали советские мультфильмы, среди которых особое место занимал «Дедмороз и Новый год», а также сказка «Новогодние приключения Маши и Вити» (ПМА 7). Видеокассета как подарок производила особое впечатление на детей 90-х: «97-й год был... Знаешь, что запомнилось? Утром проснулась, а под елкой лежала кассета с диснеевским мультфильмом «Анастасия», я тогда была просто в восторге» (ПМА 8).

Что под елкой?

Дарение новогодних подарков советским детям в 1950–1980-е, отмечают Б.В. Куприянов и А.А. Прохо-

рова, было аналогом дарения рождественских подарков, причем в 1970–1980-е подарки детям дарили чаще, чем в 1950–1960-е годы, а в городах – чаще, чем в сельской местности [5, с. 184], что связано с финансовыми возможностями семей и распространением соответствующих культурных практик. «Детскость как ведущий новогодний контекст празднования» [5, с. 184], по сути, утверждала родителей в их новой социальной роли: они «обеспечивали» проведение семейного праздника и создавали праздничную новогоднюю атмосферу в первую очередь для детей.

К новогодним праздникам готовились заранее, откладывая деньги и выбирая подарки для родных. Поиск подарков для всех членов семьи был сопряжен с известными трудностями, очередями не только за дефицитом, но и порой за товарами первой необходимостью (и никаких маркетплейсов с бесплатной доставкой!).

Что касается подарков взрослым членам семьи, не всем хватало денег, фантазии и блага на «французские духи «Клима» за четвертной» [1, с. 461], электробритву с «плавающими ножами» (как в «Иронии судьбы») или остромодные в 1960-х болоньевые плащи и нейлоновые рубашки. Альтернативой импортной парфюмерии могли стать отечественные духи в подарочных коробках «Голубой ларец», «Волшебница», «Голубые цветы», «Каменный цветок», «Мечта», «Шипр», «Опера» ленинградской фабрики «Северное сияние» [6, с. 180] или духи «Красная Москва», с конца 1970-х – «Тет-а-тет», «Елена», «Реноме», одеколоны «Северный», «Тройной», «Огни Москвы», «Русский лес», «Саша», «Консул», «Геракл», «О жен» столичной «Новой зари». В разные годы пользовалась популярностью парфюмерная продукция фабрики «Дзинтарс» (Латвийская ССР) – «Рига», «Рижанин», «Дон Жуан», «Лаванда», «Виноград»,

«Айсберг», «Юрмала», «Кристина», «Аэро», «Рижская сирень», «Мистика», «Престиж» и др.

Еще одним практически исчезнувшим в наши дни подарком были отрезки тканей – на платье, пальто, костюм. Шили или дома, или у знакомой портнихи, или записывались в очередь в ателье. Помогала определиться с подарком и реклама, оповещающая об успехах советской текстильной промышленности, освоившей синтетические материалы:

«В эти дни ждут вас, мужчины,

Текстильторга магазины!

Зайдите к нам: куда ни глянь –

Любых цветов, рисунков ткань.

На платье, на пальто, жакет.

Подарка лучше, верьте, нет!

Займет все это полчаса. Мы ждем.

Вот наши адреса» («Ленинградская правда», 1960. Цит. по: [7, с. 223]).

Респондентка из Дзержинска (Нижегородская обл.) вспоминает: «Уже когда я выросла, мы Новый год справляли в кругу друзей. Тогда в городе было множество ярмарок всяких, в магазинах играла музыка, все бегали по магазинам, искали подарки, украшения для елок. У всех настроение было хорошим, и атмосфера приближающегося праздника была на высоте! Долгожданный Новый год! Праздничное настроение было у всех: магазины создавали атмосферу, продавцы всегда были в красивых новогодних нарядах» (ПМА 17).

Теленок, голышок и кулек конфет

Роскошные подарки, разумеется, могли позволить себе не все: «Детям под елкой ставили игрушку и кулек конфет» (ПМА 38). Одна из респонденток (1960-е,

Москва) подчеркивала разницу между насыщенной программой празднования Нового года в школе и более сдержанной – дома: «Новый год мы очень ждали, в школе всем классом наряжали елку, проводили новогоднее мероприятие, шили новогодние костюмы, рассказывали стихи и дарили подарки. Кто-то играл роль Деда Мороза и Снегурочки. Дома же Новый год отмечали поскромнее, накрывали стол, поздравляли друг друга с праздником, подарков особо никаких не было» (ПМА 26). Под елкой могли найти кулек с конфетами, баранками, и очень этому радовались.

Ответные подарки родителям заключались в рисунках на новогоднюю тему на вырванном из тетради двойном разлинованном листочке (ПМА 23), старательно сделанных заранее бумажных поделках: «Я делала для мамы красивую открытку с рисунком елки и блестками, а брат смастерил для папы бумажный кораблик. Мы также создавали гирлянды из цветной бумаги, которые развешивали по всей комнате. Некоторые из этих поделок сохранились до сих пор: папин кораблик стоит на полке на даче, а мамина открытка хранится в альбоме» (ПМА 15).

«Мы с братом Борей готовили подарки для близких. Денег не было, жили бедно, но всегда придумывали что-то креативное, чтоб порадовать родителей и бабушку... Родители дарили нам игрушки, книги, одежду. Но самое главное – это внимание и забота, которые они вкладывали в каждый подарок» (ПМА 6).

Подарки детям требовали от родителей не только и не столько денег, сколько времени и сил: «Нам с сестрами дарили «нужные» подарки. Туфли новые взамен изношенным, платья мама нам шила. Ночью, конечно, чтобы мы не видели. А когда я в школе работала, мы с учителями на новый год собирались в школе, там обменивались подарками. Да, они были символическими,

но все знали, кому и что нравится, старались сделать подарок приятным» (ПМА 1).

«Дети всегда были в восторге от сюрпризов, которые мы для них готовили (они думали, что подарки приносит Дед Мороз). Мы прятали небольшие подарки под елкой, чтобы они могли искать их наутро. Новый год в кругу семьи стал волшебным, и эти мгновения я буду помнить всю жизнь» (ПМА 15). Новый год – время романтических подарков, в том числе у подростков: «Из более осознанного возраста помню, как твой дедушка [то есть будущий муж респондентки] подарил мне плюшевые игрушки: мальчика и девочку, как будто уже на что-то намекал. Это самое яркое, конечно» (ПМА 4).

Подарки были приняты не во всех семьях: «Обычно мне дарили носки шерстяные, я их не носил. Как-то раз подарили лыжи. А так мне обычно ничего такого не дарили, как-то у нас не было принято это в семье» (ПМА 28).

«Конечно же, я помню очень хорошо, что у нас дома всегда папа с мамой готовили подарки, – рассказывает жительница Кумертау. – Подарки были скромными, но мы были очень рады этим подаркам. Были и сладкие подарки, и развивающие игры, которые достать было почти невозможно, но, видимо, из-за того, что папа был учителем, где-то редко он их добывал, далее также были елочные игрушки, а для самых маленьких он покупал книжки, что тоже было редкостью, но он все же умудрялся раздобыть их, еще были карандаши по шесть штук и краски. Так же среди подарков были сшитые и связанные вещи, ведь моя мама умела шить и вязать» (ПМА 40).

О своем лучшем подарке одна из респонденток вспоминает так: «Я тогда еще в садик ходила. Откровенно говоря, жили мы не очень богато и спала я в маленькой детской кроватке. Меня тогда отец забирал из детского

сада и сказал мне, что дома меня ждет ну очень классный подарок. Я тогда прям сразу поникла, ведь поняла, что это точно не собака, так как жили мы в коммуналке. Однако когда мы зашли домой, я увидела: там вместо той маленькой кровати стоял огромный диван, радости было немерено» (ПМА 27).

«Дед Мороз дарил конфеты, фрукты, орехи, последнее было особенно радостно получить, ведь в Казахстане не было так много орехов, как на Кавказе на каждом шагу [сейчас респондентка живет на Северном Кавказе]. Родители дарили альбомы для рисования, краски, карандаши, книгу. Друзья дарили открытки или значки, что-то сделанное своими руками. Могли и книги подарить, что очень ценилось» (ПМА 32).

Иногда дополнительное веселье было связано и с упаковкой, и с распаковкой, и с розыгрышем таинственных свертков: «Мы никогда не знали, что кому будет, потому что всегда проводилась игра. Каждый подарок был запечатан и подписан, все они лежали в мешке, после чего бралась шапка и туда нарывали бумажки с цифрами, а потом мы, не глядя в эту шапку, тянули цифру, какая цифра выпала, такой подарок по номеру и попадался. Такая игра проводилась 31 декабря, прямо за новогодним столом, поэтому с нумерованными бумажками мы ждали, когда 12 раз пробьют куранты, а куранты мы слушали по приемнику, после чего бежали разбирать подарки. Они все были запечатаны в газеты, при чем форма упаковки не всегда совпадала с формой подарка, и мы подолгу их разворачивали, что тоже было весело и приятно» (ПМА 40).

Сельская жительница вспоминает самые запомнившиеся ей новогодние подарки 1960-х: «Дед привез Деда Мороза! Они с матерью его припрятали, чтоб мы не видели. А вот когда его поставили под елочку, вот это было хорошо! И у нас с Лидой была кукла-голышок. Небольшая

такая. Она так и называлась, то есть голенький ребеночек. У него и ручки, и ножки вот крутились. И только он был без одежды. Ну бабка нам делала такие тряпочные куклы. Ну а этот голышок пластмассовый был. Вот его мы любили очень» (ПМА 23). «Дедушка Мороз приходил, подарил мне куклу, брату – машинку» (ПМА 5).

У сельских ребят 1980–1990-х гг. были свои приоритеты: «В канун нового года, мы с братом писали пожелания Деду Морозу, брат каждый год хотел теленка, а я – мотоцикл, и в 1991 году я все-таки его получил! (ПМА 12). Но письма Деду Морозу – традиция довольно поздняя, по утверждению одной из респонденток, в 1950-е «в Деда Мороза никто не верил, письма никто не писал ему, о таком даже никто не думал и не слышал» (ПМА 13).

Под самый корешок

Неотъемлемый атрибут празднования – украшенная елка (или хотя бы хвойные ветки в вазе). «За несколько дней до Нового года мы начинали украшать дом. Ты помогала мне развешивать гирлянды, а папа ставил настоящую, живую елку, которую сам рубил» (ПМА 30). Иногда процесс подготовки начинался уже в первых числах декабря: «Мы всегда начинали готовиться к праздникам заранее, примерно за месяц в начале декабря мы уже украшали елку всем этажом, потому что жили в корпусе. Места было мало, а праздника хотелось! Елка была для нас настоящим чудом, она была живая и наполняла весь корпус ароматом хвои и создавала неповторимую атмосферу праздника» (ПМА 6).

«Каждый год ставлю только живую елку, потому что это у меня отложилось это в памяти с детства. У меня папа всегда приносил живые елки, поэтому вот я ставлю живую елку» (ПМА 10). «Елку наряжали всегда. Мои ро-

дители всегда ставили елку в зале, натуральную, высокую... какая она там была... не очень пышная, но всегда игрушки были у нас – Дед Мороз под елкой» (ПМА 25).

Во многих интервью отмечается желание встретить праздник достойно «во что бы то ни стало»: «Новый год мы праздновали всегда, как бы ни было тяжело. Моя бабушка, а твоя прапрабабушка Виктория, всегда ходила на рынок и покупала настоящую елку, всегда высокую. Елку мы ставили в ведро с песком, так как она была тяжелой. Под елку всегда ставили игрушечных Деда Мороза и Снегурочку. Во дворе детишки ставили снежную бабу, угольки вместо глаз, вместо носа красная морковка, в руках самодельная метла. Дома пахло хвоей, ванилью, уютom и теплом» (ПМА 33).

«Отец из леса приносил елку. Мы с Лидой были маленькие, рядили елку конфетами, яблоками, игрушки кое-какие были. У нас было очень хорошо» (ПМА 23). Живая елка, по мнению респондентов, гораздо лучше искусственной, впрочем, альтернатива была не всегда: «Родители привозили живую елку с рынка домой и сначала ставили на балкон. Потом папа приносил ведро с песком и ставили ее в гостиной, потом мы поливали елку водой и после этого украшали» (ПМА 36); «В 1987 году я получил выписку, и мы пошли с дочерьми в лес выбирать елочку. Выбрали и срубили ее под самый корешок. А сейчас 2025 год я буду встречать не только с дочерьми, но и с внуками. Правда елочка будет уже искусственная, но украшать по традиции будем также все вместе» (ПМА 16).

Иногда возможностей для праздника не было, но дети о нем мечтали: «К сожалению, дома Новый год мы не праздновали, даже елки никогда не было, а очень хотелось. Дом был квадратов 18, большую площадь занимала русская печка, мебель деревянная: стол, лавочка, лежанка. Отец (мама умерла рано, когда мне было три

года) сам пек хлеб, варил из тыквы кашу, было молоко и яйцо куриное. Поэтому праздничных ужинов не было никогда. Как обычный день. А еще утром первого января мы бегали и поздравляли соседей. Посевали зерном: сеем, сеем, посеваем с Новым годом поздравляем! Хозяева давали угощения» (ПМА 2).

В зависимости от региона могли украшать не только елочку, например, в Кумертау наряжали сосну (ПМА 40): «Я не знаю, как это было у других, но у нас дома стояла сосна, а на улице росли елочки, одну из которых мы тоже украшали. Дома сосну наряжали дети, а на улице елку нам помогали наряжать родители. Так, чтобы наша уличная елочка всегда была в гирлянде, папа через весь участок тянул провода, а также она была украшена игрушками, которые мы с братьями и сестрами сделали сами. На ней даже были рисунки. А самое главное, что елка эта росла около забора, и ни у кого больше в нашем поселке не было такого, и все люди, что шли мимо, оставались и поздравляли нас и друг друга. Раньше люди же были более приветливые и простые». «В канун Нового года обязательно убирали дом, приносили из леса сосну. Она по-настоящему плакала от домашнего тепла», – вспоминает Елена Николаевна Сафронина (ПМА 35).

В доме москвички Ольги в 1980-е елку ставили либо искусственную или живую, декорируя ее «стеклянными игрушками, бусиками, сами с братом делали бумажные фонарики, под елкой стояли фигурки Деда мороза и Снегурочки, вешали конфеты» (ПМА 9). В сельской местности достать красивую живую ель было проще: «Елка всегда была живой, с братом и отцом шли рубить 25 декабря. Украшали стеклянными игрушками, белочками, шишками, делали ручные поделки из бумаги с младшим братом, вешали картошку. На макушку елки всегда вешали, как сейчас помню, красную звезду»

(ПМА 12). Респонденты вспоминают «стеклянные шары, которые передавались по наследству от бабушки, и самодельные снежинки. Мы также вешали на окна светящиеся фигурки – Деда Мороза и Снегурочку. А под елкой обязательно лежал большой мешок с подарками» (ПМА 30).

Звезда на макушке

«Стеклянные игрушки напоминали о ярких огнях, которые переливались и создавали волшебную атмосферу» (ПМА 15). «Елочные игрушки передавались по наследству, хранились в коробках, завернутые в газету и проложенные ватой. Магическим было словосочетание «немецкая игрушка». Светились в темноте шары с фосфором и чудесные домики, ну прямо как у героев сказок братьев Grimm», – вспоминает Е.Ф. Теплова [10, с. 48]. «Раньше игрушки были не одни шары, как сейчас. Игрушки были и морковки, и домики, и попугаи, также сами делали из бумаги. Вешали на елку конфеты, печенья, яблоки» (ПМА 38).

Украшалась не только елка: «Дома всегда наряжали елку, были и стеклянные игрушки, и ватные, и картонные и сделанные своими руками... Во дворе стоял слепленный снеговик» (ПМА 34). «Мне вспоминается, как в 1963 году мама принесла елку, и я украшал ее ватными игрушками» (ПМА 16). В одной из семей звезду на макушку елки ставит самый старший член семьи; в наши дни украшение елки старинными игрушками и гирляндами помогает «вспомнить о тех, кого с нами нет рядом в этот праздник» (ПМА 24).

Таинственная ночная притягательность игрушек с фосфором вспоминается многим. Их поэтическое описание можно прочесть у А.А. Сальниковой: «Этот шар отнюдь не самый красивый из всех развешенных на елке

украшений. Тускло-золотой, с розовыми и голубыми крапинками и шероховатыми белыми разводами, днем от теряется в массе своих более ярких и сверкающих собратьев. Но вот ночью он, безусловно, первый среди равных. Его голубоватое свечение кажется каким-то космическим, потусторонним, необъяснимо притягательным и одновременно слегка пугающим. Будто он нематериален, будто темнота реальна, а он нет. Я закрываю глаза, но мне кажется, что и с закрытыми глазами я продолжаю видеть этот таинственно светящийся предмет» [9, с. 7].

Практически незнакомы современным студентам раскрашенные ватные и картонные елочные украшения: «Елочные игрушки были из ваты: деды Морозы, Снегурочки, снежинки, даже Федора из «Федорина горя». Они были очень яркие и красивые» (ПМА 33). «Посреди комнаты стоял круглый стол, покрытый бархатной скатертью. А ее стелили только по праздникам. И вот на нем, на этом столе, стояла лесная красавица. Вместо игрушек у нас были конфеты и елочные украшения из картона в виде звездочек, животных. Даже помню, они стоили 2 копейки», – вспоминает Елена Сафронина (ПМА 35).

«Немецкие игрушки (и я понимаю это еще тогда) явно затмевают отечественные не столько даже великолепием своих красок, сколько изяществом форм и некоей облагороженной натуралистичностью – грациозная пика с колокольчиками, как будто опутанная серебряной паутиной, элегантные шары из тончайшего стекла, мелодично позванивающие золотые и пурпурные колокола, соединенные блестящей тесьмой, разноцветные шишки, покрытые белоснежным инеем, как будто только что снятые с настоящей елки и принесенные из леса» [9]. Стекланные бусы на елку воспринимались как роскошь (ПМА 34).

Процесс покупки новогодних игрушек в 1980-е был сопряжен с некоторыми сложностями: «Каждый год мы покупали на елочку новые игрушки. В то время большого выбора магазинов не было, был всего один «Детский мир», в который все приходили за игрушками, из-за чего были большие очереди. Я всегда встречала на остановке маму с работы, и мы с ней вместе шли в этот магазин, стояли огромную очередь, чтобы купить новые украшения. Наряжать елку для меня было очень важным событием, к которому я относилась с большой ответственностью» (ПМА 7).

Елочные игрушки становились объектом игр: «Мы с братом играли так, что загадывали какую-нибудь игрушку – надо было ее найти; мы ее описания говорили, вот таким образом речь даже развивалась – описать елочную игрушку так, чтобы ее мог найти соперник или друг по игре» (ПМА 31). В некоторых семьях старые елочные игрушки хранятся до сих, вызывая воспоминания. У одной из участниц интервью елку в детстве украшали стеклянные «лягушка, зайчик и лиса», остальной елочный декор был самодельным, а под елку ставили Деда Мороза, которого откуда-то из города привез отец. «И всегда Дед Мороз. Он у меня до сих пор живой. Вот стоит. Снегурочка... запропастилась куда-то. А Дед Мороз вот с самого маленького детства у нас остался. Да. Мне сейчас 68, ну лет 65 уже этому Деду Морозу. И он еще в хорошем у меня состоянии!» (ПМА 23).

Мастерская Самоделкина

Процесс самостоятельного изготовления игрушек – из ваты, цветного картона, папиросной бумаги, проволоки и ниток запомнился многим, хотя продукты этого детского народного творчества, прямо скажем, не всегда удовлетворяли эстетические запросы авторов: «Не нра-

вятся мне и те игрушки, которые я позднее собственно-ручно произвожу из цветной бумаги на уроках труда в начальной школе – аляповатые разноцветные цепи, неуклюжие снежинки, кривые корзиночки, слегка кособокие фонарики. Дома я никогда бы не повесила их на елку – увы, рукодельница из меня никакая, и выставлять результаты моих трудов напоказ – это уж слишком, но учительница с маниакальной настойчивостью из года в год украшает нашими самоделками новогоднее дерево, стоящее в классе. Трудовое воспитание есть трудовое воспитание» [9].

У других респондентов дела с самодельными игрушками обстояли лучше: «В далекие шестидесятые еще мало было украшений на елку, поэтому часть украшений делали вручную... Фонарики, флажки, дождики, цепочки, использовали цветную сжатую бумагу, вату, фольгу от чайных упаковок... Пекли печенье, в виде звезд, покрывали глазурью, и вешали на елку. Делали снежинки из бумаги, самая роскошная бумага для снежинок в шестидесятые – компрессная. Ее продавали в аптеке, это бумага, пропитанная парафином» (ПМА 34). «На елку всегда вешали маленьких уточек, сделанных из бумаги и скорлупы от ореха» (ПМА 18), «сказочных зверушек, сделанных из бумаги» (ПМА 19), плели гирлянды из фантиков и цветной бумаги (ПМА 23). «Я помню, как мы с братиком делали бумажные снеговички и развешивали их на ветках. Родители нам всегда помогали» (ПМА 15).

Евгений Валентинович Антонов рассказал, что «елку наряжали игрушками, которые мы делали в школе на уроках труда. На елке был серпантин из бумажек, висели снежинки, различные конфеты, гирлянду делали из цветных лампочек» (ПМА 14). Вместо клея для бумажных гирлянд и цепей «использовали вареную картошку» (ПМА 13).

«Перед новым годом мы с родителями наряжали елку, все вместе. У нас была традиция: из конфет делать гирлянду. Нужно было иголочкой с ниткой проткнуть, краешек завязать, нанизывать и потом на елку вешать. Мы с братом потихоньку эти конфетки разворачивали, съедали и потом обратно заворачивали. Родители удивлялись, почему это ветки из-за тяжести не свисают. А это, оказывается, гирлянды не из конфет, а из фантиков» (ПМА 5).

Фабричные электрические гирлянды купить было сложно, поэтому «делали гирлянды из бумаги, фонарики, я делала хоровод из бумаги. Были уже в магазинах гирлянды, но они не всем доставались, поэтому наши мужчины сами делали из маленьких лампочек гирлянды. В основном дети готовили и украшали дом. Я помню, мы еще делали такое украшение на окне: сначала собирали фантики и блестящую часть резали на маленькие кусочки, выкладывали вату на окне и сыпали вот этими кусочками, а могли посыпать поломанной елочной игрушкой» (ПМА 32).

«Мы вешали бусы, стеклянные и ватные игрушки, еще из ваты мы делали снег на лапах и вокруг елки. Еще помню, мы делали бантики из конфеток. Комнату тоже украшали, особенно ковры, которые на стене висели. Украшали их снежинками, а люстры разными шариками, на стены вешали Снегурочку и Деда Мороза» (ПМА 36). Ожидание чуда подталкивало к тому, что готовиться к празднику дети начинали уже в ноябре: «В детстве я всегда ждала Новый год с нетерпением, начинала готовиться к его встрече еще в середине ноября, вырезала гирлянды из цветной бумаги, клеила снежинки, наряжала елку» (ПМА 7).

Одна из респонденток рассказала о семейной традиции изготовления самодельных салфеток для украшения стола: «Каждый год, где-то за неделю до праздника,

мы с тобой садились за стол и начинали творить. В основном это были обычные бумажные салфетки, но иногда мы брали ткань или даже старые скатерти. Ты выбирала узоры, а я помогала тебе вырезать и склеивать их. Помню, однажды ты решила сделать салфетку в виде елочки – получилось очень мило и смешно. Мы придумывали разные способы оформления. Иногда рисовали на них новогодние рисунки – снежинки, звезды, оленей. А иногда просто складывали их в красивые формы, например, в виде цветов или сердечек. Во-первых, это добавляло уюта нашему столу. Когда гости приходили, они сразу видели, сколько труда было вложено в подготовку праздника и всегда восхищались этим и умилялись. Во-вторых, мы всегда любили что-то придумывать и креативничать. ... Такие мелочи создают особую атмосферу в доме» (ПМА 30).

Когда часы двенадцать бьют

Традиционное ряжение взрослых членов семьи в новогодних персонажей, в том числе дома, – еще одна примета праздника: «Когда у меня появились дети, то мы начали праздновать праздники интереснее. Мы накрывали стол, поздравляли друг друга с праздником, наряжали елку дома, но самое главное, что мой муж переоделся в Деда Мороза и дарил детям подарки, а они ему рассказывали стихи» (ПМА 26). Один из респондентов, отвечая на вопрос, как изменилось празднование Нового года после того, как он стал отцом, ответил: «С появлением детей я стал дед Морозом» (ПМА 28).

Взрослые старались «создать волшебную атмосферу» – это важный рефрен многих воспоминаний – в первую очередь для малышей: «Конечно, дарили подарки, особенно когда были маленькие детки. Я придумывала разные загадки или сценки, которые были свя-

заны с Дедом Морозом: ставила подарки на окне и рассыпала рядом снег, как будто он заходил, или стучала в дверь, будто он спешил и оставил мешок подарков» (ПМА 36). «Мы с нетерпением ждали боя курантов. Я помню, как после полуночи мы бегали по квартире и искали, где Дед Мороз оставил подарки. Каждый раз это было настоящее чудо, и улыбки на лицах родных согревали мое сердце... Когда я стала взрослой и у меня появилась семья, Новый год стал для нас особенно важным праздником. Мы с мужем всегда тщательно готовились к нему, чтобы сделать его незабываемым для наших детей. Я помню, как мы выбирали елку – они были счастливы, помогая мне наряжать ее игрушками» (ПМА 15).

Детское разочарование из-за неувеличиваемого Деда Мороза звучит во многих интервью: «В новогоднюю ночь я очень не хотела уходить спать и мечтала дождаться Деда Мороза, когда он придет ко мне и оставит подарок. Но почему-то из года в год я засыпала, а на утро подарок уже ждал меня под елкой. Тогда мама мне говорила: «Ну что, соня, опять уснула и не увидела Деда Мороза? Он пришел, положил подарок, а ты спишь» (ПМА 7). А кому-то удалось не уснуть: «В детстве я увидел, как родители подкладывают под елку подарки. В эту ночь я понял, что Дед Мороз – это миф. Я чувствовал разочарование, но наличие подарков немного сгладило картину» (ПМА 28). Одна из респонденток узнала, что Деда Мороза не существует, «когда увидела, как из-под шапки торчат волосы моего брата, он был бит, но быстро прощен, так как подарок мне понравился. Он тогда мне подарил большую кроватку для кукол, она качалась, была с матрасом и подушками» (ПМА 27).

Традиция распаковывания подарков либо сразу после наступления полуночи, либо на утро 1 января описана почти всеми информантами. «Каждый из членов семьи

залезал под елку и доставал подарки, дружно распаковывали, а после выходили на улицу зажигать бенгальские огни» (ПМА 9); «в 12 ночи открывали шампанское, а дети спешили под елкой взять подарок...» (ПМА 34). Нередко детям «тяжело было ждать до полуночи, так как хотелось спать и нельзя было залезть под елочку смотреть подарки, но впечатления после определенно того стоили» (ПМА 9). Проблема «дождаться полуночи и не уснуть» решалась дневным сном: «Всегда Новый год чтобы до двенадцати часов всегда были дома. Часа два были дома, а потом уже маленькие, мы спать ложились с бабушкой, а мать с отцом шли куда-нибудь погулять. А потом, когда уже мы стали побольше, мы тоже за ними стали ходить. Стали нас с собой брать, конечно. А когда совсем маленькие, то вот так. Но мы старались с вечера поспать час-другой, чтобы встретить Новый год» (ПМА 23).

Один из студентов-интервьюеров поделился собственными воспоминаниями: «Что я помню из своего детства... так это большой красный мешок под елкой, которого не было, когда мы уходили на улицу запускать салюты... а потом каким-то чудом он там появлялся и содержал в себе хороший подарок. Тогда я каждый раз несказанно радовался ему... А потом я вырос, и мешок пропал. Он просто перестал появляться под елкой. Первое время мне, признаюсь, его не хватало. Даже не самого мешка, а того ощущения чуда и радости. А потом однажды, года два назад я увидел этот мешок вновь. Как же я был счастлив в тот момент, ведь столько воспоминаний выплеснулись наружу. Теперь это наша маленькая новогодняя традиция: каждый год под елкой стоит миниатюрный Дед Мороз... А возле него лежит большой красный мешок с подписью... “Для М.Ф.”».

Обзвон родственников в других городах с пожеланиями счастья и здоровья после боя курантов – еще один

устойчивый мотив воспоминаний. Очень интересен упомянутый одной из респонденток «небольшой такой ритуал: в полночь мы открывали окна, чтобы впустить свежий воздух и «Новый год»» (ПМА 15).

Нередко респонденты упоминают семейную традицию загадывать желание под бой курантов: «Каждый раз перед боем курантов мы вырывали небольшой кусочек бумаги и загадывали желание, как только они били, мы выпивали бокал и съедали кусочек бумаги, чтобы оно сбылось» (ПМА 29). «Мы всегда открывали шампанское с боем курантов. Пока они били, мы должны были написать записку с желанием о том, что ты хочешь в Новом году, сжечь ее, этот пепел бросить в шампанское и выпить» (ПМА 36). «Я помню, как однажды мы потеряли одну записку, и ее так и не нашли, но это только добавляло веселья!» (ПМА 15).

Нередко именно на новогоднем застолье могло состояться первое знакомство младших членов семьи с алкоголем (иногда даже с молчаливого или гласного одобрения старших), хотя чаще дети «чокались» соком, компотом или лимонадом (ПМА 30). [Детского «шампанского»] «в моем детстве не было. Наверное, даже не было придумано еще тогда. Но лет в 11–12 родители нам позволяли глоточек настоящего шампанского» (ПМА 32). «Первое, что вспоминаю, когда мне впервые в 15 лет налили сангрии, и я могла пить спокойно при родителях» (ПМА 27).

Бенгальские огни упоминали многие респонденты, но большинство сходится на том, что это развлечение довольно позднее: «После того как часы пробили двенадцать раз, мы выходили на улицу запускать фейерверки. Это было очень весело. Ты любила смотреть, как они взрываются в небе, но при этом также сильно боялась их громких звуков, поэтому пряталась за спиной у меня или папы при этом аккуратно из-за нее выгляды-

вая. А потом возвращались домой, пили чай с тортиком и продолжали празднование до поздней ночи» (ПМА 30); «Примерно с 2000 года у нас появлялась семейная традиция – после боя курантов выходить на улицу и зажигать салюты, бенгальские огни. Также в новогоднюю ночь все вместе мы идем на городской салют» (ПМА 16). Прогулка после наступления полуночи на центральную площадь, чтобы посмотреть салют, упоминается и другими информантами (ПМА 4).

Некоторые подростки брали пиротехнический процесс в свои руки: «Мне было где-то 13–14 лет, и мы с ребятами устроили собственный салют. Мы сделали много бомбочек из магния, а потом поджигали и кидали с крыши. Нам было весело, но проходим почему-то было страшно» (ПМА 28).

Одна из участниц интервью рассказала о современной семейной традиции – встречать Новый год всей семьей в другом (каждый год разным) городе (ПМА 24).

Прочное представление о том, «с кем встретишь Новый год, с тем его и проведешь» выражается в настойчивом рефрене в большинстве интервью, что Новый год нужно праздновать дома, с семьей. Для молодежи встреча Нового года не с родителями, а с друзьями и/или объектом влюбленности могла символизировать сепарацию и «взрослую жизнь»: «В 2001 году, мне всего шестнадцать было, я впервые Новый год отметила не с семьей, а знаешь с кем? С твоим папой, хоть я тогда и не знала, что это мой будущий муж. Утром проснулась, а он оливье из кастрюли ест, ну думаю я: сумасшедший же человек, а потом раз-два, и ты у нас появилась. Конечно, моменты такие вот запоминаются» (ПМА 8).

Споемте, друзья

Практически исчезнувшая традиция – совместное пение за столом. «Собирались взрослые люди, ну и мы

типа при них. Ну пели «Ой, при лужку, при лужке», обязательно «В лесу родилась елочка», мать моя любила песню «У дуба старого». Вот они всегда пели эти старинные песни. Даже не оттого, что к Новому году, а просто люди вот собирались и вот пели свои душевные песни. Кому что нравилось» (ПМА 23). «Когда я была маленькая, мы всегда пели песню «В лесу родилась елочка», но в более в старшем возрасте мы вместе с родителями всегда пели новогодние песни, и самой любимой была «Тихая ночь». Младший брат всегда читал стихотворение, а потом мы разыгрывали сценки из сказок. Это создавало настоящую атмосферу волшебства» (ПМА 15).

«В основном песни пели, если родители на Новый год с соседями. Также выпивали, закусывали, радовались Новому году, шутили, разговаривали...» (ПМА 26).

Отец Ольги Константиновны Яковлевой (Напольской), учитель по профессии, «знал очень много песен: и старинных, и современных по тому времени, а все остальные за столом ему подпевали. Родители всегда, когда начинали петь, говорили: «Подхватывайте нас, девчонки!». За столом звучали и веселые песни, и романсы. Дети пели «В лесу родилась елочка», а в 1983 году папа мой сам сочинил новогоднюю песню «Наша елочка», которую мы все пели» (ПМА 40). Вот отрывок из нее (рекомендуется петь на мотив песни «Ванька-ключник»):

*«Родилась наша елочка
У бабушки в саду,
И выросла красавица
У всех нас на виду!
Теперь она нарядная
Игрушками гремит,
И Дед Мороз под елочкой
С подарками стоит.*

*Зажглися новогодние
 На елочке огни,
 И деток наших маленьких
 Зовут к себе они.
 Мы вышли в сад,
 И бабушка
 За нами вслед спешит.
 Огнями разноцветными
 Вся елочка горит.
 Из сада с нами в комнату
 Пришел наш Дед Мороз,
 Подарки новогодние
 Всем деткам он принес.
 Мы нарядим ее сами,
 Сами свечи на ней зажжем,
 Встретим Новый год все вместе
 Все приедем, все придем.
 Вспомним бабушку родную,
 Вспомним детство, а потом
 В новогоднюю минутку
 Эту песенку споем!»*

Помимо песен, развлекались играми и загадками: «Мы все друг другу загадывали загадки, это было очень весело. От каждого обязательно должна была быть загадка, поэтому получалось так, что играл весь стол. Тематика загадок должна была совпадать с праздником!» (ПМА 40).

Об утраченной традиции семейных новогодних сборов говорится с грустью: «Мы всегда собирались всей семьей за большим столом, пели песни, рассказывали друг другу истории. А еще мы выходили на улицу, чтобы посмотреть на фейерверки. Это было так красиво! Сейчас все разбрелось по разным городам, поэтому очень сложно собраться всем вместе...» (ПМА 6).

Впрочем, «любимые песни Аллы Пугачевой, Анны Герман, Марка Бернеса» все еще звучат: «Это еще одна наша новогодняя традиция, да и традиция всех наших застолий. Каждый раз, когда мы собираемся всей семьей за одним столом, как на Новый год, мы просим Левика [внука респондентки, музыканта] сыграть наши любимые песни и все подпеваем!» (ПМА 3).

Ура, каникулы!

«Праздник мы этот ждали всегда, вот с полной грудью! Мы ждали его со знанием, что будут подарки, что будет что-то необычное, мы же были детьми» (ПМА 40). Радость от школьных новогодних каникул и игр на свежем воздухе с друзьями продолжает греть многих взрослых спустя десятилетия: «Новогодние каникулы мы проводили на улице, мы собирались с ребятами, играли в снежки, строили крепости, катались с горок на санках, выезжали кататься на лыжах» (ПМА 12). «Ну, тогда же у нас телевизора не было. Но мы вот дома были, ходили в гости, потому что раньше в деревне было много [жителей]. Ходили в гости. Потом зима была у нас снежная, морозная. Мы катались и на санках, и с горки катались. Мы шикарно проводили Новый год в детстве» (ПМА 23).

Респондентка из Калужской области вспоминает 1974 год: «Я окончила десять классов... Я не поступила сразу учиться, и год я работала, и мы шли в клуб, в соседнюю деревню. Мороз был. И, ты знаешь, какая была красота, деревья все стояли в снегу в мороз, и все скрипело под ногами, иней искрился. Вот у меня до сих пор вот эта вот красота в глазах. С нашей Образцовки мы шли в Буду. Там же у нас школа. И там мы елку всегда рядили, встречали Новый год. Но не с 31-го на 1-е, а, например, с 30-го на 31-е, то есть днем раньше. А уже с 31-го на 1-е мы встречали всегда дома» (ПМА 23).

В городе манили новогодним убранством магазинные витрины. Елена Константиновна Шадунц вспоминала: «Любимое занятие предновогодних недель в детстве – разглядывать витрины. В 70-е их не просто наряжали, а устраивали целые сцены из разных сказок. И все это с помощью тех товаров, которые продавали. Особенно был хорош «Хозяйственный» на Стасова (дело было в Краснодаре). Тамошние продавцы были невероятно изобретательны, используя ассортимент всех отделов так, что хватало на шесть огромных витрин. По дороге из школы покупался кулек семечек за 5 копеек (маленький стакан). Мы прилипали к витринам, рассматривая всякие детали сказочных сюжетов и радуясь находчивости авторов. Попробуйте сделать сцену из «Морозко» из открывашек, воронок, леек и лопат – поймете» (ПМА 39).

В Дзержинске многие помнят елку с механическими игрушками: «Каждый Новый год мы всей семьей после боя курантов где-то в час ночи отправлялись на елку, которая была возле нашего завода. Район, где мы жили, относился к заводу. Не только жители района туда ходили, но и другие горожане приезжали туда ради этой сказки. Там была нарядная высокая елка, а вокруг нее стояли механические игрушки из разных сказок: Баба Яга в своем домике вылетала в ступе и обратно залетала в домик, Соловей-разбойник сидел на деревьях и свистел. Очень любили ходить туда. Туда приходили плясать, петь, отмечать Новый год все вместе, приходили туда с гармошками, с магнитофонами, особенно молодежь. Где-то в час ночи начинался салют. Это было обязательным, даже уже традицией, потому что мы очень любили нашу «Свердловскую елку» [на ул. Свердлова]! Все шли туда, не только с нашего района, но и с центра, со старого города, все туда шли пешком, было так много людей и все были веселые!» (ПМА 36).

Впрочем, гигантские «уличные» елки и их декор вызвали восторг не у всех: «Предновогодний Оренбург начала 1960-х. Как обычно, мы идем встречать бабушку с работы. На центральной площади города, у Дома Советов, возвышается огромная елка. На ней – большие фанерные игрушки: самолеты и паровозы с красными звездами, пляшущие зайцы и медведи, раскрашенные мячи и пирамидки. Все сделано топорно и грубо – мне не нравится. Но привносимое яркими, пестрыми игрушками ощущение праздника, безусловно, присутствует, и в этом их безусловная прелесть» [9, с. 9].

В Москве излюбленным местом гуляний могли быть центральные улицы и площади в новогоднем убранстве, или, например, ледяная горка на Крылатских холмах. Нередко отправлялись в цирк на новогоднее представление (ПМА 7). В Липецке «31 декабря ездили в город, смотрели, как были наряжены елки. Потом приходили, готовили ужин, сидели и праздновали Новый год. Потом ночью ходили на елку в ДК. Там была наряжена елка, было много людей, играли на гармонии, пели, танцевали» (ПМА 38). Липецкий Карьерский ДК был точкой притяжения, так как именно там «всегда были массовые народные гуляния, салюты, хороводы, танцы и песни. Там был весь народ со всех окрестных улиц!» (ПМА 3).

В других городах это мог быть традиционный подход на каток: «В детстве меня водила на каток мама, старшие братья учили кататься. А сейчас я вожу вас – моих внуков» (ПМА 17) или зимняя рыбалка: «Во время новогодних каникул вместе с внуками и дочкой ходим на речку. Внуки сверлят лунки, мы ловим окуней и ершей» (ПМА 16).

Новогодние традиции нередко становятся основой воспоминаний о родителях: «Мы с отцом ходили на каток, только с отцом и никем другим. Он брал с собой термос и шерстяные носки. Пока я каталась, он сидел

ждал. Потом приходила, он растирал мне ноги, ведь коньки тогда были неутепленные, и ноги ужасно мерзли, а также пила чай из термоса. Мы часто любили гулять по лесу, у нас много новогодних фоток из леса. Мама постоянно меня водила по театрам, я всегда спала там» (ПМА 27).

Респондентка из пос. Шатурторф Московской области рассказывает: «Каждый Новый год на стадионе заливали огромный каток, где мы с подругами катались в новогоднюю ночь. Я сама не очень любила кататься, но был у нас парень из соседнего поселка – какие он фигуры делал на льду! Мы с подругами только и стояли, разинув рты... Помимо катка была еще и горка. Ясное дело, была она для маленьких детей, но мы тоже катались. А как весело было! ... до двенадцати часов мы гуляли все, ближе к полуночи все разбегались по домам» (ПМА 1).

Катание с горок упоминали и другие информанты: «Раньше петард не было таких, на санках катались» (ПМА 5). Но санки тоже были не у всех: «Новый год ассоциировался с зимними каникулами, после елки все бежали на ледяную горку, которую они сами заливали. Катались кто на чем, санки мало у кого были, в основном просто ни на чем» (ПМА 2). «Каждый Новый год, когда пробили куранты, мы выходили на площадь всей семьей. Там был ледяной городок с очень большой горкой. Каждый ребенок и даже взрослые пытались скатиться с горки» (ПМА 32).

Новогодней традицией могли быть настольные игры, например, лото с семьей и соседями 1 января (ПМА 27).

Билет на елку

Маленькие москвичи, как правило, посещали не только новогодние утренники в детском саду или школе, но и отправлялись на новогодние представления

по билетам, выданным их родителям на предприятиях и в учреждениях. Самой престижной была Кремлевская елка, которая с 1954 года проводилась в Георгиевском зале Большого Кремлевского дворца, а с 1961-го – в Кремлевском дворце съездов. Каждый билет содержал еще и отрывной талончик со словом, гревшим сердце каждого, – «Подарок». Для одного из респондентов, 1970 г. р., «самая запоминающаяся [елка] была в Кремле. Меня там потеряли, я стоял и плакал, а мама и папа так и не находились. Самой елки не помню» (ПМА 28). Аналогичные воспоминания у другой респондентки: «Это была елка в Кремле, самой елки я не помню, помню только, какой стресс она у меня вызвала. Под конец елки нас должны были забрать родители, нас начали водить кругами по площади, прям как заключенных, и ждали пока родители заберут свое чадо. Долго мы там ходили и вокруг было много шума, каждый родитель искал своего ребенка. Скажу честно, было страшно» (ПМА 27).

«Моему отцу всегда давали билеты от профсоюза. Однажды от школы попали на Кремлевскую елку. Больше всего мы радовались сладким подаркам» (ПМА 9) с дефицитными шоколадными конфетами. Для сравнения, школьный «сладкий подарок» в сером бумажном кульке в 1950-х в Приморье включал «конфеты карамель грамм триста и одно яблоко» (ПМА 2).

Одна из респонденток вспоминает, как праздновали елку «в клубе, куда нашим мамам давали приглашительные билеты. Там были Дед Мороз, Снегурочка, играла громкая музыка, показывали спектакли, а потом раздавали подарки. Подарки были в бумажных кульках, на кульках распечатаны елка, Дед Мороз и Снегурочка. Новый год мы всегда ждали и радовались» (ПМА 32). «Мы очень любили у нас в ДКЖДЖ [Районный Дворец Культуры им. Негребецкого в г. Сальске] елку для детей железнодорожников – у нас же родители железнодорож-

ники были – и там очень богатые подарки были, хорошие конкурсы – все было интересно. Конечно, на елку ходили на площадь» (ПМА 31). «Сладкий подарок от трудового профсоюза» фигурирует и в других воспоминаниях (ПМА 12). «Утром, ну часов в 11, так как мы вечером получили подарки из мешка, то у нас под дверью детской стояли сладкие подарки. Эти подарки папа заказывал в школе. Мы были очень счастливы! И мы утром скорее соскакивали, кто быстрее проснется и увидит эти подарки» (ПМА 40).

Участница интервью, учившаяся в сельской школе, вспоминает: «Подарки давали только в школах, так как семьи были по десять человек, жили незажиточно» (ПМА 13).

Респондентка из Дзержинска (Нижегородской обл.) вспоминает: «Мои родители работали на заводе, и каждый год им давали бесплатные билеты в Дом культуры, и мы ходили на представление, на елку. Там показывали спектакль, потом водили хоровод вокруг елки. Каждый год мы готовили новые костюмы, в основном шили их сами, за самые лучшие новогодние наряды нам давали подарок» (ПМА 36). Билетом на городскую елку во Дворец пионеров могли наградить за отличную учебу и победу в конкурсе чтецов или художественной самодеятельности.

Один из респондентов рассказал, как в юности встречал Новый год с братом и сверстниками: «В [сельском] клубе стояла огромная елка, собиралось все село, проводили конкурсы и получали символические призы (заколку, расческу, шарик, небольшую игрушку). Детей приходили поздравлять Дед Мороз и Снегурочка. В канун 1991 года я был Дедом Морозом, поздравлял односельчан и детей. От этого осталось уйма хороших впечатлений и эмоций. Также выходили зажигать бенгальские огни на улицу» (ПМА 12).

Знакомство со школой будущих первоклассников, пока еще воспитанников детсада, могло тоже состояться под Новый год: «Когда я была еще маленькая, наверное, уже ходила в детский сад тогда, а моя старшая сестра Валя ходила в школу, нас маленьких приводили к ним в школу, в актовЫй зал, где стояла большая нарядная елка и мы водили хоровод вокруг нее. В детском саду тоже были новогодние праздники ... нам так показывали школу и посвящали в «будущих первоклассников» (ПМА 36).

В 1950-е – начале 1960-х в Небыловском районе Владимирской области «Новый год дома не праздновали как сейчас. Никаких танцев и гулянок не было, сидели просто за столом, на улице елок не ставили. Праздновали только в школах. Ученики накануне праздника ездили в лес на лошади. В школе было новогоднее представление, собиралась вся деревня, что даже не хватало места!» (ПМА 14).

Специфика школьных новогодних праздников 1960–1970-х – гораздо большая самостоятельность учеников. По воспоминаниям педагога из Подмосковья, «Дети все делали сами! Организовывали чаепития, ставили спектакли. Один класс у меня был, захотели поставить спектакль. Я им подсказала интересное произведение Василия Шукшина «До третьих петухов», детям понравилось. Какой спектакль они поставили! Сначала показали ребятам из других классов, потом родители попросили показать 31 декабря утром! А потом директор соседней школы попросила показать еще раз для ее воспитанников. В общем, спектакль произвел фурор!» (ПМА 1).

«К Новому году каждый класс готовил новогоднюю сценку, украшали своими поделками закрепленный класс, рисовали картины, кто как мог, и затем жюри оценивал, какой класс победил. Кто занимал первое место,

награждали экскурсионной поездкой. Как правило, эта поездка была в Москву!» (ПМА 22).

Иногда именно на школьном представлении ожидания не выдерживали столкновения с реальностью: «Я очень долго верила в Деда Мороза, как, наверное, все дети моего поколения. Я помню, когда мы звали Дед Мороза, у меня внутри такое ощущение было восторга со страхом. Сердце так билось, казалось, что сейчас он придет и все мои желания исполнит. А в четвертом классе меня назначили на роль Снегурочки. Выделили мне костюм, туфли белые, мама косички сделала. Я учила текст, должна была говорить четко и громко. И вот в момент подготовки я узнаю, что Дед Мороз – это наш школьный сторож. Мне было так не по себе. Меня успокоило только, что у меня была такая ответственная роль!» (ПМА 32).

Зайчики, снежинки и храбрые портняжки

В конце 1950-х среди карнавальных костюмов, рекомендованных для новогодних утренников детей младшего возраста, можно встретить такие модели: «Настурция», «Колокольчик», «Василек», «Ромашка», «Красная Шапочка», «Лиса», «Царевна-лягушка», «Баба-Яга» для девочек, «Волк», «Козлик», «Петух», «Горошек», «Крокодил» для мальчиков [3]. Особый интерес вызывает модель «Избушка на курьих ножках» с шапочкой в виде двускатной кровли и наличником на груди.

Девочкам шили костюмы «Снежинок» и «Белочек», мальчикам – «Зайчиков». Во второй половине 1950-х добавились костюмы «царицы полей Кукурузы», в 1960-е – «космонавты». Изготавливали костюмы родители самостоятельно, ночами героически крахмалая слои марли и приклеивая осколки елочных игрушек и лепестки фольги на кокошники «снежинок». «На мне было платье

из марли медицинской, корона из картона, облепленного ватой, посыпанная мелко побитой бывшей игрушкой. Дождик только появился, трудно было купить, у меня на платье – его кусочек» (ПМА 34). Но и в 1980-е костюм снежинки на утренниках в детском саду не слишком изменился: «мы расшивали мишурой платья, а после все кололось. Кокошник блестящий надевали. Я была снежинкой, а брат всегда был зайчиком» (ПМА 9).

«В те года не было у нас пышных нарядов, но это не главное. Я с таким теплом в сердце вспоминаю, как моя мама шила костюм снежинки из марли. Такого сейчас нет, конечно. А мы, дети, делали гирлянды из бумаги, и корону мама делала из картона, украшая ее побитыми елочными игрушками. Это все просто, но в детстве именно это мне казалось волшебством» (ПМА 32).

Праздничный настрой создавался и неожиданными средствами, например, ночью в бигуди: «В детский сад, а потом и в школу мама готовила мне костюм Снегурочки или снежинки из обыкновенной марли и бинтов, шила платье, густо крахмалила и отглаживала его, на голову шила кокошник, на картонку наклеивала вату, обшивала все бусами разного цвета. Этот кокошник завязывался сзади на ленты. Почти всем девочкам накручивали на ночь волосы и перед утренником мы были все красавицы, кудрявые, нарядные и счастливые!» (ПМА 33).

«Я помню, как для утренника в детском саду в 1961 году мама шила мне костюм из марли «Ромашка» и крахмалила лепестки. А брату шила на Новый год «Цыпленка» из марли, красила и тоже крахмалила. Был он маленьким цыпленком» (ПМА 17). «Когда был в первом классе (в 1966-м) мы отмечали новый год всем классом, вместе дружно украшали елку игрушками. Еще помню, что в тот год был зайчиком» (ПМА 16).

Респондентка из Приморского края (с. Кугуки) рассказала о праздновании Нового года в школе в 1950-х:

«Костюмов новогодних практически ни у кого не было. Девочкам делали короны из картона и обклеивали ватой, а иногда шили юбку из обычной марли, вот и были снежинками. Мальчикам могли из картона вырезать маску медведя или зайчика, из старой шубы сделать безрукавку. Времена были тяжелые, особенно в деревне. Водили хоровод вокруг елки, рассказывали стих Деду Морозу. Дедом Морозом была уборщица тетя Фрося, борода из ваты, шапку обматывали ватой и халат. Детей в сельской школе было очень мало, человек 15 с четырех классов. А школа была в старом сельском клубе» (ПМА 2).

Некоторые костюмы требовали особой самоотдачи: «Самый запоминающийся у меня был костюм «Ночка»: черное платье с желтыми звездочками, а на поясе черном был желтый месяц. Брату шили костюм «Храбрый портняжка» – костюм этот занял самое первое место на конкурсе. Родители на воротничок Портняжки из кружевного материала на клей приклеили осколки от битых игрушек. От старых, которые уже не повесишь никуда. Воротник был очень красивым. На поясе было написано «Портняжка» стеклом. Конечно, было опасно, но красиво» (ПМА 5).

Особый костюм на Новый год помнят в деталях спустя десятилетия: «Дома дети были в праздничных костюмчиках, которые делались для елки в детском саду или школе. Женщины наряжались в новые платья или костюмы, мужчины в брюки с рубашками. А когда я уже стала взрослой для меня было важно встретить Новый год в новом наряде, поэтому я заранее шила наряд для себя и для дочек. [На утренниках] – как и сейчас, зайчики, снежинки, волчата, лисички и герои сказок, например, водяного. Я однажды выиграла в школьном конкурсе на лучший костюм. В средней школе мама из своего свадебного платья сделала мне костюм Снеж-

ной королевы с бусами. Две ночи делала корону из картона и сломанных елочных игрушек. Ну я прям вся сияла в этом наряде» (ПМА 32).

Если у дошколят и начальной школы были утренники, то у школьников постарше – «вечера». У старшеклассников программа «новогодних огоньков» включала танцы и конкурсы с заданиями: «В старших классах были вечера-карнавалы. Приходили в нарядных платьях, проходили конкурсы, работала «Почта». У каждого был номер, записки бросали в ящик, который периодически вскрывал почтальон и разносил почту. Звучала музыка, танцевали, бросали серпантин...» (ПМА 34). «Помню, накануне 1971 года в школе мы с одноклассниками решили устроить наподобие конкурса. Писали на бумажке желания, клали их в коробку, а затем вытягивали. Каждому выпадало задание, которое нужно было выполнить, например, спеть песенку. Было весело!» (ПМА 17).

Ребята постарше тоже участвовали в маскарадах. «Всегда в Новый год были танцы, маскарад, карнавал! За самые обыгранные костюмы давали подарки. Нужно было как-то нарядиться, и чтобы это интересно выглядело. У нас соседка была, какой костюм у нее был! Она изображала метель! Из белых простыней она сама сшила себе платье, обувь тоже обшила тканью, крылья себе сделала из того же материала. А на голове у нее была, так сказать, корона. А на корону она крепила трубочки и ткань в них вставляла, и они вместе с крыльями очень эффектно развевались. Много костюмов интересных было, но мне этот больше всех запомнился!» (ПМА 1).

Катилась мандаринка

Многих интервьюеров удивило отношение старших родственников к, казалось бы, обыденным вещам. Один

из символов Нового года для советского ребенка – мандарины «и их восхитительный аромат, наполняющий душу атмосферой приближающегося праздника» (ПМА 19). «На десерт [к новогоднему столу] нам родители приносили с фабрики, где они работали, мандарины и конфеты. Это было настоящее удовольствие!» (ПМА 6). «В основном мандарины, ириски» получил когда-то в новогоднем подарке один из респондентов, ученик сельской школы (ПМА 14).

«Мандаринки были большой роскошью. В новогоднем подарке было всего две мандаринки...» (ПМА 34). «Если дедушки и бабушки подарков не дарили, то нам хватало подарков с городских и школьных елок, туда клали много мандаринов и зефир, сладостей не особо, но вот зефир – это был у нас первый признак наступающего Нового года, а мандарин – это признак Деда Мороза. Мандарины тогда для нас были экзотическими фруктами, и если они были в доме, то это означало, что скоро Новый год» (ПМА 36).

Мандарины остаются символом праздника и сегодня, несмотря на свою доступность. Что могло оказаться в мешке с подарками, кроме мандаринов и конфет, в нулевых? Для дочери – «куклы и книги, для папы – инструменты и носки, а для меня – что-то красивое, например, украшение или шарф, для твоего брата же – что-то для компьютера» (ПМА 30).

В 80-х еще одним «запретным плодом» были бананы: «Мы с братом каждый год ждали Новый год, ведь именно тогда мама покупала бананы. Они тогда были редкостью и достаточно дорогими. Мама покупала зеленые бананы и клала в темное место подальше от нас, мы с братом постоянно пытались их найти, так как ну уж больно они нам нравились. Как только находили, мы просто на них смотрели и ждали, пока они созреют» (ПМА 27).

Рождество

В большинстве интервью празднование Рождества по понятным причинам, особенно в начале 1960-х, не упоминается вовсе.

Вспоминает Валентина Георгиевна Антонова: [в 1950–1960-х] «Рождество никто не праздновал, так как родители были партийными. Нельзя было с крестиками в школу ходить, церковные праздники вообще не праздновались, поэтому о Рождестве даже никто и не слышал» (ПМА 13).

Однако есть и исключения: «[На Рождество] поздравляли друг друга с праздником и всей семьей шли в храм на праздничную службу» (ПМА 26). В канун Нового года принесенными из леса хвойными веточками украшали дом: «Даже сейчас я чувствую этот запах. Красный угол — это там, где стояли иконы, украшали елочными ветками. А внизу, под иконами, стелили сено, ложили туда выпеченные коржи, монеты ложили. И это было как бы ясли, макет яслей, в котором родился Христос. Сосна занимала в доме почетное место» (ПМА 35).

В 1970-х «в деревне у бабушки в Рязанской области много лет подряд колядовали (попрошайничали) у соседей и часто путем угроз получали подарки. Обычно ходил с друзьями, я был самый младший... На Рождество мы гадали, жгли всякие бумажки, кидали тапки» (ПМА 28).

Несколько десятилетий спустя празднование Рождества уже не удивляло: «обычно утром ходили в церковь, а потом возвращались домой и устраивали семейный ужин. На столе обязательно были традиционные блюда: кутья, запеченная утка или гусь, пироги с яблоками. Также любили играть в лото за столом» (ПМА 30). В начале 2010-х: «еще иногда ходили на колядки. Я оде-

вала тебя в свою шубу, меховую шапку и давала корзинку, после чего ты ходила по разным домам и читала частушки» (ПМА 30). Современные колядки требуют от самых предусмотрительных «закупиться вкусняшками для колядовщиков» (ПМА 10).

Респондентка, выросшая в Казахской ССР, вспоминает: «Конечно, хоть это и было Советское время, все были пионерами и комсомольцами, но все праздновали [Рождество]. Проводились колядки. В городе перед Рождеством были кареты, запряженные конями, на которых катались и взрослые, и дети», она же отметила, что Старый Новый год отмечали «почти также, как Новый год. Даже в школе у нас были празднования в этот день после уроков» (ПМА 32).

Рассказывает Елена Николаевна Сафронина: «Само Рождество было настоящим праздником. В канун Рождества по домам ходили ряженые, с гармошкой, пели колядки, желали достатка, здоровья. Мужчины одевались в вывернутые наизнанку овечьи шубы, женщины покрывались яркими платками, затем щеки обязательно были у них накрашены. ... они пели песни, а для них хозяйка накрывала стол, ставили самые лучшие угощения. Утром, 7 января, взрослые ходили в храм, а мы дети тоже колядовали, но только утром, 7 января. В первую очередь мы шли к своим крестным, они, как правило, давали по целому рублю, для нас это было роскошь. Мы рассказывали стишки, славил Христа, нам соседи и те, к кому мы ходили дальше, давали монеты, а потом мы хвастались, кто больше на Христа славит. Еще мне нравилось, и это была традиция, все святые вечера после того, как справлялись с хозяйством, то есть кормили скот, приготовили дрова для утренней растопки печи, к нам приходили соседи, играли в карты, рассказывали интересные истории. И очень мне нравилось, когда участник войны, у нас был сосед, и он каждый раз рас-

сказывал новые истории, которые с ним происходили во время войны. А мы дети в это время сидели на печи, грызли тыквенные семечки, играли в трубочиста, крестики-нолики, придумали всякие страшные истории» (ПМА 35).

«7 января – особенный день среди новогодних каникул, кроме Рождества, еще день рождения у нашей младшей дочери. Мы ходим все вместе ее поздравляем. И даже успеваем сходить на колядки. Колдовать я хожу вместе с внуками и внучкой: «Коляда, коляда, открывай ворота, доставай пирога» (ПМА 17).

Выкинь елку

Наряженная елка, немного поблекшая после Нового года, обычно стояла минимум до «старого нового года». Е.Ф. Теплова в автобиографической серии очерков «Пионерское звонкое детство» с теплом и юмором описала процесс избавления от отслужившей новогодней елки:

«Установка – процесс долгий и сложный. Чтобы не упала, чтобы не осыпалась, чтобы была повернута самой красивой стороной. Выбросить елку – дело еще более хлопотное, елка обильно усыпала свой последний путь иголками, которые потом надо было долго выметать, собирать, пылесосить. Следы Нового года можно было потом обнаружить в забытых углах и в ковре до середины лета.

Мы жили не девятом этаже и елки всегда ставили большие, в лифт они почти не влезали, а перспектива вымыть восемнадцать этажных пролетов была весьма печальной. Поэтому мы придумали удобный способ транспортировки елки на помойку. Один человек спускался вниз и караулил елку под балконом, другой – выбрасывал елку с балкона. Мертвое дерево легко плани-

ровало, а дальше его волоком транспортировали к помойному баку, где его ожидали такие же облезлые участницы новогодних торжеств. Как-то меня послали вниз – встречать лесную красавицу. Двор был абсолютно пуст, и ничего, казалось, не мешало осуществлению задуманного. Я дала отмашку, и елка полетела...

Именно в этот момент из-за угла вышел сосед, он немолимо приближался к месту приземления дерева. «Стойте! – завопила я. – Мы елку бросаем!..» Протянув руку, сосед поймал за ствол опускающееся ему на голову дерево. «Что бросать будете?» – спросил он, держа елку в руке. «Ничего, ничего...» – бормотала я, скрываясь за углом с космической скоростью, волоча за верхушку изрядно облысевшую елку» [10, с. 48–50].

Память о чуде

Интервьюерами выступили студенты первого курса, вчерашние школьники. Многие из них, обсуждая свой первый опыт проведения интервью, отмечали, что вместо формального выполнения обязательного домашнего задания по источниковедению, они чуть ли не впервые, не спеша, доброжелательно и, главное, на равных поговорили со своими старшими родственниками – дедушками, бабушками, прабабушками и др. – о чем-то по-настоящему и в равной мере важном для всех участников беседы.

Возможность взглянуть на детство своих родителей, представителей старшего поколения семьи их глазами стала ценным опытом не только соприкосновения с устной историей нашей страны, мемуарными источниками со всеми их неизбежными ограничениями, но и межпоколенческого взаимодействия. Осознание ценности памяти об ускользающей повседневности, эмпатия, возможность хоть ненадолго почувствовать и понять то, что ценно для человека другого поколения, как нам

представляется, – важная часть подготовки будущих учителей истории.

Новогоднее «чудо» наследует чуду Рождественскому. И вновь дадим слово нашим информантам: «Всегда рада вспомнить эти моменты и напомнить тебе о наших традициях. Надеюсь, ты передашь их своим детям, когда вырастешь» (ПМА 30). «Вот так мы жили, с удовольствием вспоминаю это время. Достаток у всех был одинаков, поэтому мы жили дружно и весело. И очень хочется, чтобы у нас эти традиции поддерживались, каждый сосед, каждый человек по-доброму друг к другу относился. Это были замечательные времена, полные тепла и уюта. Надеюсь, и вы будете помнить традиции и продолжать их в своем кругу!» (ПМА 22). «Да, времена были, может быть, не самые легкие, но детство и молодость все равно остались для меня самым счастливым временем, а канун Нового года был и остается волшебной сказкой для всех детей во все времена» (ПМА 1).

Добрый и веселый праздник вне политики, объединяющий родных, связанный вечным круговоротом природы, любим за то, что обещает «новые открытия, достижения, новые радости и удачи. Но, с другой стороны, это и немного грустный праздник, потому что прошел еще один год, мы стали на год взрослее и старше» (ПМА 7).

«Мы старались, чтобы наши дети тоже перенимали то самое хорошее, доброе, чистое, радостное и счастливое, что было в нашем детстве. Вот у меня осталось это в таком образе: вроде бы как утро, мороз, солнце яркое-яркое, снег блестит, и приемник папа в зале включил, а там песня моего детства. И вот это по жизни, как только играла музыка – все, так вот вроде бы в тебя вдохнули глоток свежего воздуха, после ты подскакивал и начинал день, хорошо весело и смешно. Вот это было на протяжении всей моей жизни. Было очень счастливо!» (ПМА 40).

**Торт «Птичье молоко», рецепт Светланы Хохловой
(Липецк) специально для «Этнодиалогов»**

Коржи: 130 грамм масла растопить, добавить в масло стакан сахара, 3 яйца, одну чайную ложку соды. Все перемешать. Затем добавить один стакан муки. Затем делим тесто ровно на две части. Одну часть коржа оставляем белой, в другую часть добавляем какао, чтобы получился шоколадным. Запекаем по отдельности (180 градусов, 40 минут).

Крем: 300 грамм масла, 1,5 стакана сахара взбить. Сварить манную кашу из 0,5 литра молока и 4 столовых ложек манной крупы. Затем смешиваем кашу и масло с сахаром и добавляем цедру одного лимона. Позже все взбиваем миксером. Крем готов.

Собираем торт: кладем белый корж, сверху крем, затем шоколадный корж и снова крем. Так проделываем еще раз. После сборки торта поливаем шоколадом и украшаем.

Полевые материалы авторов (ПМА), первая дата указывает на годы, на которые пришлось детство информаторов

1. *Анонимный информатор, жен., 1950–1960-е, пос. Шатурторф Московской обл., г. Москва. Записала Я.А. Янгильдина в 2024 г.*
2. *Анонимный информатор, жен., 1950–1960-е, с. Кузюки, Приморский край. Записал Г.А. Истомина в 2024 г.*
3. *Анонимный информатор, жен., 1960-е, г. Липецк, Записал К.П. Суворов в 2024 г.*
4. *Анонимный информатор, жен., 1960-е – первая половина 1970-х, Казань. Записала Т.М. Водичева в 2024 г.*
5. *Анонимный информатор, жен., 1960-е. Записал А.К. Зайцев в 2024 г.*

6. Анонимный информатор, жен., 1960-е. Записала В.А. Щипунова в 2024 г.
7. Анонимный информатор, жен., 1980-е – первая половина 1990-х. Записала Ю.А. Жучкова в 2024 г.
8. Анонимный информатор, жен., вторая половина 1980-х – 1990-е. Записала Т.М. Водичева в 2024 г.
9. Анонимный информатор, жен., конец 1970-х – 1980-е, Москва. Записала В.О. Бецко в 2024 г.
10. Анонимный информатор, жен., конец 1970-х – 1980-е. Записала А.Н. Шегурова в 2024 г.
11. Анонимный информатор, муж., 1950–1960-е, гг. Москва, Ленинград; ГДР. Записал В.А. Горюнов в 2024 г.
12. Анонимный информатор, муж., конец 1970-х – 1980-е. Записала В.О. Бецко в 2024 г.
13. Антонова Валентина Георгиевна, 1950-е, д. Сидоровка Сокольнического района Ивановской обл. (ныне – Нижегородская обл.). Записала В.Е. Антонова в 2024 г.
14. Антонов Евгений Валентинович, 1950-е, д. Кобелиха, Небыловский район Владимирской обл. Записала В.Е. Антонова в 2024 г.
15. Балагурова Валентина Андреевна, 1950–1960-е, РСФСР. Записала В.П. Ильина в 2024 г.
16. Гавриленко Владимир Викторович, 1950–1960-е, г. Лесной Свердловской обл. Записала Е.В. Дорофеева в 2024 г.
17. Гавриленко Нина Павловна, 1950–1960-е, г. Лесной Свердловской обл. Записала Е.В. Дорофеева в 2024 г.
18. Гейнц Дмитрий Евгеньевич, конец 1940-х – 1950-е, РСФСР. Записал Д.Д. Гейнц в 2024 г.
19. Гейнц Зоя Тимофеевна, конец 1940-х – 1950-е, РСФСР. Записал Д.Д. Гейнц в 2024 г.
20. Дианов Сергей Николаевич, вторая половина 1970-х – 1980-е, Москва. Записала А.С. Дианова в 2024 г.
21. Дианова Светлана Александровна, вторая половина 1970-х – 1980-е, Москва. Записала А.С. Дианова в 2024 г.

22. Долгова Лидия Геннадьевна, вторая половина 1950-х – 1960-е, г. Чебоксары. Записала В.В. Долгова в 2024 г.
23. Евгения Николаевна, 1960-е – первая половина 1970-х, Калужская обл. Записал Д.А. Дермелев в 2024 г.
24. Зубнова Екатерина Анатольевна, вторая половина 1980-х – 1990-е, Россия. Записала А.С. Бородина в 2024 г.
25. Игнатенко Лариса Владимировна, 1960-е – начало 1970-х, г. Сальск, Ростовская область. Записала А.А. Игнатенко в 2024 г.
26. Клименко Татьяна Ивановна, вторая половина 1950-х – 1960-е, Липецкая обл. Записал А.Ю. Разумов в 2024 г.
27. Кондратьев Игорь Викторович, 1970-е – первая половина 1980-х. Записала И.И. Кондратьева в 2024 г.
28. Кондратьева Анна Юрьевна, 1980-е – первая половина 1990-х.
29. Леденев Алексей Иванович, к. 1930-х – 1940-е, Липецкая обл. Записал Р.С. Зинченко в 2024 г.
30. Леутина Елена Анатольевна, 1970-е, г. Сызрань, Куйбышевская обл., г. Брянск. Записала Д.В. Леутина в 2024 г.
31. Молодыхенко Светлана Владимировна, конец 1950-х – начало 1970-х, г. Сальск Ростовской области. Записала А.А. Игнатенко в 2024 г.
32. Низавитина Анна Алексеевна, вторая половина 1960-х – начало 1970-х, Казахская ССР. Записала Д.А. Сырова в 2024 г.
33. Ольга Николаевна, 1950-е – первая половина 1960-х. Записала В.Ю. Громова в 2024 г.
34. Реуцкая Анна Васильевна, конец 1950-х – 1960-е, Нальчик, Кабардинская АССР (с 1957 г. – Кабардино-Балкарская АССР). Записала Ю.В. Реуцкая в 2024 г.
35. Сафронина Елена Николаевна, 1960-е, РСФСР. Записала В.А. Самохина в 2024 г.
36. Седова Ирина Александровна, 1960-е, г. Дзержинск Нижегородской обл. Записала К.А. Спирина в 2024 г.

37. *Федосимова Марина Борисовна, Солнечногорский район Московской обл. Записал М.Л. Федосимов в 2024 г.*
38. *Хохлова Светлана, Липецк. Записал Д.Г. Миронов в 2024 г.*
39. *Шадунц Елена Константиновна, вторая половина 1960-х – 1970-е, г. Переславль-Залесский Ярославской обл. Записала А.А. Шевцова в 2024 г.*
40. *Яковлева Ольга Константиновна, конец 1950-х – 1960-е, г. Кумертау, Башкирская АССР. Записала Е.С. Макаренко в 2024 г.*

Литература:

1. *Васькин А.А.* Повседневная жизнь советской столицы при Хрущеве и Брежневе. 2-е изд. М.: Молодая гвардия, 2018. 672 с.
2. *Гурьянов К.В., Шатило Я.С.* Новый год и елка: становление современных традиций // *Базис*. 2019. № 2 (6). С. 49–63.
3. *Детское питание. Книга о том, как правильно кормить ребенка, чтобы вырастить его здоровым и крепким.* М. Госторгиздат, 1959. 240 с.
4. *Душечкина Е.В.* Русская елка: История. Мифология. Литература. СПб.: Норинт, 2002. 414 с.
5. *Куприянов Б.В., Порохова А.А.* Трансформация новогоднего праздника в СССР: реконструкция по современным воспоминаниям о советском детстве // *Этнографическое обозрение*. 2022. № 3. С. 176–196.
6. *Лебина Н.Б.* Повседневность эпохи космоса и кукурузы. Деструкция большого стиля. Ленинград, 1950–1960-е годы. СПб.: Крига, 2021. 560 с.
7. *Лебина Н.Б., Чистиков А.Н.* Обыватель и реформы: Картины повседневной жизни горожан в годы НЭПа и хрущевского десятилетия. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 339 с.
8. *Митрофанов А.Г.* Коммунальная квартира. Хроника советского быта. М.: Молодая гвардия, 2019. 432 с.
9. *Сальникова А.А.* История елочной игрушки, или Как наряжали советскую елку. М.: Новое литературное обозрение, 2024. 240 с.
10. *Теплова Е.Ф.* Пионерское звонкое детство. М.: Этносфера, 2016. 86 с.
11. *Что показывали по телевизору 31 декабря в 60-е годы // Вагант. 04.01.2024. URL: https://dzen.ru/a/ZZapHzw0kmPN7G_T (дата обращения: 26.03.2025).*
12. *Юрчак А.В.* Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение / Предисл. А. Беляева; пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 664 с.

Anna Shevtsova,

Doctor of History, Professor of the UNESCO Chair on International education and the integration of migrants; Deputy Dean of the Faculty of Regional Studies and Ethnocultural Education, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow), ash@inbox.ru

Interviewers: Victoria Antonova, Valeria Betsko, Anna Borodina, Taisiya Vodicheva, Dmitry Geints, Vladimir Goryunov, Valentina Gromova, Daniil Dermelev, Anna Dianova, Valeria Dolgova, Ekaterina Dorofeeva, Yulia Zhuchkova, Alexander Zaitsev, Roman Zinchenko, Arina Ignatenko, Valeria Ilyina, Gleb Istomin, Irina Kondratyeva, Daria Leutina, Ekaterina Makarenkova, Daniil Mironov, Alexander Razumov, Yulia Reutskaya, Vlada Samokhina, Ksenia Spirina, Kirill Suvorov, Daria Syrova, Maxim Fedosimov, Angelina Shegurova, Vikotria Shchipunova, Yana Yangildina, *students of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow)*

New Year's traditions of the 1960s–1980s in the memories of contemporaries

Holiday culture and traditions invariably attract the attention of ethnologists, anthropologists, and historians of daily life. This material is the result of a practical assignment for future history teachers, who interviewed their own relatives (mostly of the older generation) about the traditions of New Year's Eve. The subject of reflection of the participants in publication were the general and specific features of one of the most favorite holidays of Russians of all generations from different regions of the country, as well as the features of such an "elusive" historical source as the memories of eyewitnesses.

Keywords: New Year celebration; history of daily life; Soviet traditions; family holiday; oral history.

ЭТНО диалоги

ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ
 ОТКРЫТА
 РЕДАКЦИОННАЯ
 ПОДПИСКА
 НА 2025–2026 ГОДЫ

Чтобы оформить подписку на «Этно-диалоги», вам нужно:

Заполнить прилагаемый бланк-заказ

Оплатить стоимость подписки в банке или оформить почтовый перевод на указанный расчетный счет. Для удобства оплаты используйте опубликованную квитанцию

Отправить квитанцию (копию) об оплате или переводе по адресу: 109004, г. Москва, Земляной вал, 64, стр. 2, оф. 409, Центр межнационального образования «Этносфера» или по адресу etno1@do1.ru

На обороте квитанции укажите, пожалуйста, следующие данные:

Почтовый индекс: _____

Страна: _____

Город: _____

Улица: _____

Дом: _____

Корпус: _____

Квартира: _____

Ф.И.О. подписчика: _____

Тел.: _____

E-mail: _____

Альманах будет доставляться в ваш почтовый ящик!

Стоимость заказа 1 альманаха — 125 рублей, 4 номера в год — 500 рублей.

<p>Извещение</p>	<p style="text-align: right;">Формат А/С 4</p> <p>Удостоверяемое получательское значение</p> <p>7704156222 407038110300220001038 <small>(ИНН плательщика)</small> <small>(номер счета плательщика)</small></p> <p>И БИК: 044525787</p> <p>Номер счета банка получателя платежа 30101811010000000000787 <small>(к/с плательщика)</small> <small>(расчетный счет (с/с) получателя)</small></p> <p>Ф.И.О. плательщика _____</p> <p>Адрес плательщика _____</p> <p>Сумма платежа _____ руб. _____ коп. Сумма налога на услуги _____ руб. _____ коп.</p> <p>Итого _____ руб. _____ коп. « _____ » _____ 20__ г.</p> <p>С условиями платежа ознакомлен и подтверждаю документом (квитанция, о.ч.к. и суммой перечисленной суммы на расчетный счет, банковским и т.п.)</p> <p style="text-align: right;">Подпись плательщика _____</p>
<p>Кассир</p>	<p>Удостоверяемое получательское значение</p> <p>7704156222 407038110300220001038 <small>(ИНН плательщика)</small> <small>(номер счета плательщика)</small></p> <p>И БИК: 044525787</p> <p>Номер счета банка получателя платежа 30101811010000000000787 <small>(к/с плательщика)</small> <small>(расчетный счет (с/с) получателя)</small></p> <p>Ф.И.О. плательщика _____</p> <p>Адрес плательщика _____</p> <p>Сумма платежа _____ руб. _____ коп. Сумма налога на услуги _____ руб. _____ коп.</p> <p>Итого _____ руб. _____ коп. « _____ » _____ 20__ г.</p> <p>С условиями платежа ознакомлен и подтверждаю документом (квитанция, о.ч.к. и суммой перечисленной суммы на расчетный счет, банковским и т.п.)</p> <p style="text-align: right;">Подпись плательщика _____</p>
<p>Квитанция</p>	<p>Кассир</p>



Точка зрения автора публикаций может не соответствовать позиции редакционного совета.

Руководитель проекта и научный редактор издания

Юрий Алексеевич Горячев

Главный редактор

Анна Александровна Шевцова

Ответственный секретарь

Елена Александровна Омельченко

Редактор рубрики «Языки России»

Ольга Владимировна Синёва

Компьютерная верстка и дизайн

Светлана Васильевна Пименова

Корректоры

Елена Викторовна Рябчикова,

Алексей Владимирович Кричкин

Регистрация DOI

Алексей Владимирович Кричкин

Перевод на английский язык

Владимир Федорович Захаров

Марина Александровна Кривенькая

Александра Андреевна Фокина

Ирина Александровна Власенко

Редактор текста метаданных на английском языке

Марина Александровна Кривенькая

Подписано в печать: 04.06.2025 г.

Дата выхода в свет: 15.07.2025 г.

Формат 84 x 60/16

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура NewBaskerville, OfficinaSans.

Усл. печ. л. – 25,46 п.л.

Цена свободная.

Тираж 500 экз. Заказ №

Адрес редакции:

109004, Москва,

Земляной Вал, 64, стр. 2

Тел.: +7 (495) 103-42-83

E-mail: etno1@dol.ru, mail@etnosfera.ru

Учредитель:

АНО «Центр содействия межнациональному образованию «ЭТНОСФЕРА»

Адрес: 109004, Москва, Земляной вал, 64, стр. 2

Тел.: +7 (495) 103-42-83

E-mail: etno1@dol.ru, mail@etnosfera.ru

Типография:

Отпечатано в типографии ООО «Буки Веди»

117393, г. Москва, вн. тер. г. Муниципальный округ Обручевский,

ул. Профсоюзная, д. 56, этаж 3, помещение XIX, ком. 321.

Тел.: (495) 926-63-96, www.bukivedi.com, info@bukivedi.com

ЭТНО **диалоги**

ЕЖЕКВАРТАЛЬНЫЙ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ АЛЬМАНАХ

ОТКРЫТА РЕДАКЦИОННАЯ ПОДПИСКА на 2025–2026 годы



международное образование



национальная и языковая политика, страны и культуры



миграция и соотечественники за рубежом



**Подписной купон
на стр. 263**

